

Aus der Professur für Landwirtschaftliche Betriebslehre und Management  
der Agrar- und Umweltwissenschaftlichen Fakultät

# Rezeption von normativen Vorgaben im Gegenstandsbereich landwirtschaftlicher Berufsbildung aus system- und akteurstheoretischer Perspektive

---

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Agrarwissenschaften  
(doctor agriculturae)  
an der Agrar- und Umweltwissenschaftlichen Fakultät

vorgelegt von: Dipl. Ing. Dorit Sorge MSc. agr

Wohnort: Schlemmin

Rostock, den 27.04.2012

urn:nbn:de:gbv:28-diss2012-0122-3

**Gutachter:**

1. Gutachter:  
Professor Dr. agr. habil Hans-Heinrich Kögl,  
Agrar- und Umweltwissenschaftliche Fakultät,  
Professur für Landwirtschaftliche Betriebslehre und Management,  
Universität Rostock
  
2. Gutachter:  
Professor Dr. phil. Wolfgang Nieke,  
Philosophische Fakultät, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik,  
Universität Rostock
  
3. Gutachter  
Professor Dr. Georg Spöttl,  
Institut Technik und Bildung,  
Leiter Abteilung Arbeitsprozesse und berufliche Bildung  
Universität Bremen

**Datum der Einreichung:** 27.04.2012

**Datum der Verteidigung:** 07.12.2012

## Inhaltsverzeichnis

|   |           |
|---|-----------|
| Inhaltsverzeichnis.....   | I         |
| Tabellenverzeichnis.....  | IV        |
| Abbildungsverzeichnis.....  | V         |
| Abkürzungsverzeichnis.....  | VI        |
| <b>1 Entfaltung der theoretischen Zusammenhänge und Fragestellung .....</b>   | <b>1</b>  |
| 1.1 Qualität von Berufsbildung als Antwort auf Wandel und Veränderung.....  | 1         |
| 1.2 Forschungsstand.....  | 5         |
| 1.3 Forschungsarbeiten zur Wirkung von Ordnungen in ihren Praxisfeldern - Was in den Ansätzen nicht erklärt wird.....                 | 13        |
| 1.4 Anknüpfungspunkte und offene Frage - Was erforscht werden muss  | 16        |
| 1.5 Zielvorstellungen der Forschungsarbeit - Wissenspraxis von Akteuren des landwirtschaftlichen Berufsbildungssystems zu explorieren | 17        |
| 1.6 Aufbau der Arbeit.....  | 18        |
| <b>2 Das Mehr-Ebenen-Habitus-Modell landwirtschaftlicher Berufsbildung - theoretische Herleitung und Beschreibung.....</b>            | <b>21</b> |
| 2.1 Umweltsysteme von Arbeits- und Lernsituationen.....   | 21        |
| 2.1.1 Mehr-Ebenen-Modell der Rechtswirkungsforschung.....   | 23        |
| 2.1.2 Das Mehr-Ebenen-Modell landwirtschaftlicher Berufsbildung.....  | 24        |
| 2.2 Anschlussfähigkeit im Mehr-Ebenen-Modell .....  | 26        |
| 2.3 Mehr-Ebenen-Modell und Kontexte - Wechselwirkungen.....   | 27        |
| 2.4 Mehr-Ebenen-Habitus-Modell und Situationsdefinitionen.....  | 31        |
| 2.4.1 Logik der Situation.....  | 33        |
| 2.4.2 ‚Definition der Situation‘ .....  | 34        |
| 2.5 Die ‚Logik der Selektion‘ als Brückenhypothese .....  | 39        |
| 2.5.1 Mehr-Ebenen-Habitus-Modell und Entscheidungsverhalten.....  | 40        |
| 2.5.2 Mehr-Ebenen-Habitus-Modell und Wechselwirkungen.....  | 41        |
| <b>3 Material und Methode .....</b>   | <b>45</b> |
| 3.1 Der Berufsbildungshintergrund.....  | 45        |
| 3.1.1 Die Verordnung zur Ausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin.....  | 45        |
| 3.1.2 Die Relevanz für die Untersuchung .....   | 47        |
| 3.1.3 Das Beispiel Berichtsheft (§ 7).....  | 49        |
| 3.2 Das Verfahren Leitfadeninterview.....   | 50        |

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| 3.2.1    | Die inhaltliche Ausrichtung.....   | 50        |
| 3.2.1.1  | Herleitung der Leitfragen.....   | 50        |
| 3.2.1.2  | Durchführung der Interviews.....   | 53        |
| 3.2.2    | Leitfaden-Interviews.....  | 53        |
| 3.2.3    | Die Befragten des Interviews.....  | 54        |
| 3.2.3.1  | Auszubildende .....  | 56        |
| 3.2.3.2  | Ausbildende/Ausbildungspersonal/AusbilderInnen.....  | 58        |
| 3.2.3.3  | AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen.....   | 62        |
| 3.2.3.4  | Landes- und BundesexpertInnen.....   | 64        |
| 3.3      | Verfahren der Inhaltsanalyse.....  | 68        |
| 3.3.1    | Kohärenzanalyse.....   | 68        |
| 3.3.2    | Ein praktisches Beispiel- Rezeption und Umgang mit dem Berichts-<br>heft.....  | 69        |
| <b>4</b> | <b>Ausbildungsordnung und Ausbildungswirklichkeit.....</b>   | <b>72</b> |
| 4.1      | Die Zuordnung der Inhaltselemente der Ausbildungsordnung.....  | 73        |
| 4.1.1    | „Die Welt(en) der Verordnung“ - Struktur der Gesellschaft.....   | 73        |
| 4.1.2    | „Die Welt(en) der Verordnung“- eine Möglichkeit zum Verringern<br>von Unsicherheit.....                                      | 77        |
| 4.1.2.1  | Minimierung der Störungen im System durch die Funktionssysteme<br>,Recht‘, ‚Politik‘ und ‚Wissenschaft‘ .....                | 77        |
| 4.1.2.2  | Minimierung der Unsicherheit durch Institutionalisierung.....  | 80        |
| 4.1.3    | Die Welt(en) der Verordnung - der Ausbildungsbetrieb und die Be-<br>rufsschule Kontrolle als Machtinstrument.....            | 82        |
| 4.1.3.1  | Der Ausbildungsbetrieb.....  | 82        |
| 4.1.3.2  | Die Berufsschule.....  | 83        |
| 4.1.3.3  | Die Rolle der Kontrolle und Steuerung betrieblicher und berufs-<br>schulischer Wirklichkeit .....                            | 83        |
| 4.1.4    | Die Welt(en) der Verordnung - Pflichten am Lern-und Arbeitsplatz   | 87        |
| 4.1.4.1  | Der betriebliche Arbeitsplatz.....   | 87        |
| 4.1.4.2  | Der Lernplatz.....   | 88        |
| 4.1.4.3  | Rechte und Pflichten vor Ort.....  | 89        |
| 4.2      | Ausbildungsordnung als Teil eines gesellschaftlichen Diskurses der<br>Gesellschaft.....                                      | 91        |
| <b>5</b> | <b>Konstruktion von Ausbildungswirklichkeit im Kontext norma-<br/>tiver Vorgaben landwirtschaftlicher Berufsbildung.....</b> | <b>92</b> |
| 5.1      | Lebenswelt und Interaktion - Modellierbarkeit der Akteurswirklich-<br>keit.....  | 92        |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| 5.2      | Die AusbilderInnen.....  | 96         |
| 5.2.1    | Situationsanalyse - Die „subjektive Situationsdefinition“.....   | 101        |
| 5.2.1.1  | „Äußere“ Bedingungen.....  | 101        |
| 5.2.1.2  | „Innere“ Bedingungen.....  | 102        |
| 5.2.2    | Situationsanalyse - Die „objektive Situation“.....   | 102        |
| 5.2.3    | Die „Logik der Situation“.....   | 103        |
| 5.2.4    | Die „Logik der Selektion“.....   | 105        |
| 5.2.4.1  | AusbilderInnen setzten Präferenzen.....  | 106        |
| 5.2.4.2  | AusbilderInnen wägen Konsequenzen ab.....  | 108        |
| 5.2.4.3  | Alltagswissen prägt AusbilderInnenhandeln.....   | 109        |
| 5.2.4.4  | AusbilderInnen handeln nutzenmaximierend.....  | 110        |
| 5.2.4.5  | AusbilderInnenhandeln als individueller Effekt.....  | 111        |
| 5.2.5    | Lesarten der AusbilderInnen.....   | 114        |
| 5.3      | Die Auszubildenden.....  | 115        |
| 5.4      | „AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen“.....   | 121        |
| 5.5      | Das Selektionsverhalten der BerufsbildungsexpertInnen.....   | 126        |
| 5.6      | Vergleich der Akteursgruppen.....  | 129        |
| 5.6.1    | ExpertInnen und Auszubildende.....   | 132        |
| 5.6.2.   | Vergleich aller Akteursgruppen.....  | 136        |
| <b>6</b> | <b>Divergierende ‚Lesarten‘ - Gefährdung oder Chance für die Qualität einer Ausbildungsordnung.....</b>                    | <b>140</b> |
| 6.1      | Die Lesart der Ausbildungsordnung vor dem Hintergrund gegenwärtiger gesellschaftlicher und betrieblicher Wirklichkeit..... | 140        |
| 6.2      | Die Lesarten der Ausbildungsordnung im Handlungsfeld vor Ort....   | 144        |
| 6.2.1    | Lesarten der Auszubildenden.....   | 145        |
| 6.2.2    | Lesarten bei den AusbilderInnen.....   | 147        |
| 6.2.3    | Lesarten unter den AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen.....  | 152        |
| 6.3      | Verträglichkeit und Unverträglichkeit der Lesarten unter den Akteursgruppen.....   | 153        |
|          | Literaturverzeichnis.....  | 156        |
|          | Anhang.....  | VIII       |
|          | Selbstständigkeitserklärung.....   | LIX        |
|          | Wissenschaftlicher Lebenslauf - Curriculum Vitae.....  | LX         |
|          | Thesen der Doktorarbeit.....   | LXII       |

## Tabellenverzeichnis

|             |  |        |
|-------------|--|--------|
| Tabelle 1:  | Leitthemen und deren Herleitung aus berufswissenschaftlichen und berufspädagogischen Konzepten.....                      | 51     |
| Tabelle 2:  | Akteursgruppen und geführte Interviews.....  | 55     |
| Tabelle 3:  | Äußerungen von Akteuren im Umgang mit dem Berichtsheft   | 71     |
| Tabelle 4:  | Kohärenzen zwischen Attributionen der Makrosystemebene und Inhaltselementen der Ausbildungsordnung.....                  | 74     |
| Tabelle 5:  | Kohärenzen zwischen Attributionen der Exosystemebene und Inhaltselementen der Ausbildungsordnung.....                    | 81     |
| Tabelle 6:  | Kohärenzen zwischen Attributionen der Meso-Systemebene und Inhaltselementen der Ausbildungsordnung.....                  | 84     |
| Tabelle 7:  | Kohärenzen zwischen Attributionen der Mikrosystemebene und Inhaltselementen der Ausbildungsordnung.....                  | 89     |
| Tabelle 8:  | Zusammenfassung der Selektionskriterien der AusbilderInnen   | 114    |
| Tabelle 9:  | Selektionskriterien der Auszubildenden.....  | 116    |
| Tabelle 10: | Selektionskriterien der AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen  | 123    |
| Tabelle 11: | Kohärenzen zwischen Selektionskriterien und Akteursäußerungen zum Berichtsheft (Beispiel).....                           | 131    |
| Tabelle 12: | Äußerungen von Akteuren zum Umgang mit dem Berichtsheft  | XXIII  |
| Tabelle 13: | Kohärenzen zwischen Attributionen der Makrosystemebene und Inhaltselementen der Ausbildungsordnung (vollst.).....        | XXX    |
| Tabelle 14: | Kohärenzen zwischen Attributionen der Exosystemebene und Inhaltselementen der Ausbildungsordnung (vollst.).....          | XXXII  |
| Tabelle 15: | Kohärenzen zwischen Attributionen der Mesosystemebene und Inhaltselementen der Ausbildungsordnung (vollst.).....         | XXXIII |
| Tabelle 16: | Kohärenzen zwischen Attributionen der Mikrosystemebene und Inhaltselementen der Ausbildungsordnung (vollst.).....        | XXXV   |
| Tabelle 17: | Vergleich der Selektionskriterien von Ausbilder AA und AB und den Landesexperten.....                                    | XLI    |
| Tabelle 18: | Zusammenfassende Tabelle der Selektionskriterien am Beispiel des Umgangs mit dem Berichtsheft aller interviewten Akteure | XLIII  |

## Abbildungsverzeichnis

|                   |  |      |
|-------------------|--|------|
| Abbildung 1:      | Umweltsysteme von Lern- und Arbeitssituationen.....  | 23   |
| Abbildung 2:      | Mehr-Ebenen-Modell landwirtschaftlicher Berufsbildung.....   | 26   |
| Abbildung 3:      | Das „Modell soziologischer Erklärung“.....   | 32   |
| Abbildung 4:      | Mehr-Ebenen-Habitus-Modell und Restriktions- und Möglich-<br>keitenkontext und Situationsdefinition.....               | 39   |
| Abbildung 5:      | Mehr-Ebenen-Habitus-Modell und Entscheidungsverhalten.....   | 43   |
| Abbildung 6:      | Wie entstehen Verordnungen- Verfahren zur Erarbeitung und<br>Abstimmung von Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan..... | 47   |
| Abbildung 7:      | Das Modell soziologischer Erklärung.....   | 94   |
| Abbildung 8:      | Situationsdefinition der AusbilderInnen.....   | 105  |
| Abbildung 9:      | Präferenzen der AusbilderInnen.....  | 107  |
| Abbildung 10:     | Situationsdefinitionen der Auszubildenden.....   | 117  |
| Abbildung 11:     | Präferenzsetzungen von Auszubildenden.....   | 118  |
| Abbildung 12:     | Situationsdefinitionen der AusbilderInnen/Geschäftsführe-<br>rInnen.....   | 124  |
| Abbildung 73:     | Präferenzen der AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen.....   | 125  |
| Abbildung 84:     | Vergleich der Situationsdefinitionen von Berufsbildungs-<br>experten und Auszubildenden.....                           | 132  |
| Abbildung 95:     | Vergleich der Präferenzen der Berufsbildungsexperten und der<br>Auszubildenden.....                                    | 135  |
| Abbildung<br>106: | Vergleich der Situationsdefinitionen von Berufsbildungsexper-<br>ten, Auszubildenden und Ausbildern.....               | 137  |
| Abbildung<br>117: | Vergleich der Präferenzen aller Akteursgruppen .....   | 138  |
| Abbildung 18:     | Themen der Ordnung vor dem Hintergrund des MEHM.....   | 144  |
| Abbildung<br>129: | Themen in der Ordnung- Lesart der Auszubildenden vor dem<br>Hintergrund des MEHM.....                                  | 147  |
| Abbildung 20:     | Themen der Ordnung - Lesarten der AusbilderInnen vor dem<br>Hintergrund des MEHM.....                                  | 151  |
| Abbildung 21:     | Themen in der Ordnung - Lesart der AusbilderInnen/Ge-<br>schäftsführerInnen vor dem Hintergrund des MEHM.....          | 153  |
| Abbildung 22:     | Bildungsproduktionsmodell nach Scheerens.....  | VIII |
| Abbildung 23:     | Das outputbezogene Qualitätsmodell.....  | VIII |
| Abbildung 24:     | Das inputbezogene Qualitätsmodell.....   | IX   |
| Abbildung 25:     | Input-, Prozess- und Ausbildungsqualität im gesamtbetriebli-<br>chen Kontext   | IX   |

## Abkürzungsverzeichnis

|        |  |
|--------|--|
| Abb.   | Abbildung  |
| AdA    | Ausbildung der Ausbilder   |
| AEVO   | Ausbilder-Eignungsverordnung   |
| AO     | Ausbildungsordnung   |
| ARP    | Ausbildungsrahmenplan  |
| BBiG   | Berufsbildungsgesetz   |
| BGJ    | Berufsgrundbildungsjahr  |
| BIBB   | Bundesinstitut für Berufsbildung   |
| BOM    | Berufsordnungsmittel   |
| BMBF   | Bundesministerium für Bildung und Forschung                                  |
| BMELF  | Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten                  |
| BMELV  | Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz        |
| BMJ    | Bundesministerium für Justiz   |
| bspw.  | beispielsweise   |
| bzw.   | beziehungsweise  |
| DQR    | Deutscher Qualifikationsrahmen   |
| Ed.    | EditorIn, HerausgeberIn  |
| EQF    | European Qualifications Framework  |
| et al. | und andere   |
| etc.   | et cetera (und so weiter)  |
| ggf.   | gegebenenfalls   |
| GGLF   | Gewerkschaft Gartenbau, Land- und Forstwirtschaft                            |
| IG BAU | Industrie-Gewerkschaft Bau- Agrar- Umwelt                                    |
| KMK    | Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland            |
| KMU    | Kleine und Mittlere Unternehmen  |
| KoA    | Bund-Länder-Koordinierungsausschuss/<br>Ausbildungsordnungen/Rahmenlehrpläne |
| LWK    | Landwirtschaftskammer  |
| MEM    | Mehr-Ebenen-Modell   |
| MEHM   | Mehr-Ebenen-Habitus-Modell   |
| MLUV   | Ministerium für Landwirtschaft, Umwelt und Verbraucherschutz                 |
| MSE    | Modell soziologischer Erklärung  |



|           |  |
|-----------|--|
| o.g.      | oben genannte/oben genannter/oben genannten                            |
| RLP       | Rahmenlehrplan   |
| RREEMM    | Restricted Resourceful Expecting Evaluating Maximizing Men             |
| s.        | siehe  |
| StMELF    | Bayrisches Staatsministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten |
| TSPF      | Theorie sozialer Produktionsfunktionen                                 |
| u.a.      | unter anderem  |
| u.ä.      | und ähnliches  |
| u.a.m.    | und anderes mehr/und andere mehr                                       |
| usw. usf. | und so weiter und so fort  |
| vgl.      | vergleiche   |
| WET       | Wert-Erwartungs-Theorie  |
| z.B.      | zum Beispiel   |

## Kapitel 1

### 1 Entfaltung der theoretischen Zusammenhänge und Fragestellung

„Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung und die Verbesserung der Fähigkeit der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen.“

Agenda 21, Kapitel 36

#### 1.1 Qualität von Berufsbildung als Antwort auf Wandel und Veränderung

Wandel und Veränderungen im Feld der allgemeinen und der beruflichen Bildung sind immer in den Prozess des sozialen Wandels eingebunden und können demnach nicht losgelöst von der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung betrachtet werden (JUTZI 1997, S. 13). Der technologische Wandel wird derzeit als der „mächtigste Wandlungsfaktor“<sup>1</sup> (JUTZI 1997, S. 13) innerhalb der Gesellschaft gesehen. Seine dominierende Rolle kommt bei Veränderungen von Kommunikations-, Austausch- und Konfliktbeziehungen, bei Organisations-, Arbeits- und Lernformen in Gesellschaft und Individuen zum Tragen, so auch in der Agrarwirtschaft und der landwirtschaftlichen Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Fragen der Ausbildungsqualität und deren Einflussfaktoren waren in den vergangenen 35 Jahren immer wieder Gegenstand von Bildungsdiskussion und Bildungsforschung. Sie wurden in den letzten Jahren jedoch als Folge vor allem der quantitativen Probleme auf dem Ausbildungsstellenmarkt eher randständig<sup>2</sup> behandelt. Aufgrund veränderter wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und demographischer Rahmenbedingungen erfährt die Qualitätsdiskussion in der dualen Berufsausbildung derzeit jedoch wieder Auftrieb.

---

1 Aktuelle Diskurse zum Thema „Wandel“ stellen sich derzeit als ausgesprochen differenziert dar. „In diesem Problembereich konkurrieren eine Vielzahl von methodologischen Ansätzen, Problemaufrissen, Modellen, Theorien [...] auf unterschiedlichsten Abstraktionsniveaus, die zudem ihren Gegenstandsbereich verschieden definieren“ (vgl. Jutzi 1997 S. 12f, Zapf 1970, Stras-ser/Gabriel et al. 1979). So gibt es beispielsweise Unterschiede im untersuchten Aggregationsniveau, in den betrachteten Faktoren, in den vermuteten Ursachen und dem Grad des Wandels. Eine beachtliche Varianz gibt es auch hinsichtlich der betrachteten Dimensionen (Sektor oder Gesamtgesellschaft) und in den vermuteten Formen und Richtung des Wandlungsprozesses.

2 Sowohl Studien, Modellprojekte als auch bildungspolitische Maßnahmen legten lange den Fokus vor allem auf eine quantitative Verbesserung der beruflichen Ausbildung. Vorrangig ging es um die Erhöhung der betrieblich Auszubildenden und der Zahl der Ausbildungsbetriebe. Beispielsweise zählte die Aussetzung der Ausbildereignungsverordnung ab dem Jahr 2005 dazu, von der man sich eine Erhöhung betrieblicher Ausbildungsplätze versprach. Eine Evaluation 2008 aber zeigte, dass dieses Ziel nicht erreicht wurde, stattdessen aber die Ausbildungsqualität nachließ (Jablonka 2007).

Im Agrarbereich der Bundesrepublik Deutschland und noch mehr bei den ostdeutschen Agrarunternehmen und deren Beschäftigten<sup>3</sup> fanden in den letzten Jahren tiefgreifende Veränderungen statt. Diese blieben nicht ohne Wirkung auf die landwirtschaftliche Berufsbildung.

„Technologische Entwicklung bedingen einen tiefgreifenden Wandel der landwirtschaftlichen Arbeit. Da der Kapitaleinsatz und die Produktionsleistung je Arbeitskraft steigen und damit auch die qualitativen Anforderungen und die Verantwortung der landwirtschaftlichen Beschäftigten wachsen, ist ihre berufliche Qualifikation zunehmend kritisch für den betrieblichen Erfolg“ (LASCHEWSKI/SORGE 2010, S. 1)

und für die Wirtschaftskraft einer Region zu sehen.

Sowohl der technologische als auch der soziale Wandel führen zu neuen Qualifikationsanforderungen<sup>4</sup> an Beschäftigte in der Landwirtschaft. Steigende Anforderungen zeichneten sich sowohl hinsichtlich des produktionstechnischen Wissens, aber auch in Bezug auf Managementfähigkeiten ab (FASTERDING 2005, S. 249). So werden vielfältige Fähigkeiten wie die der Leitung eines Unternehmens, die Fähigkeit zur Einschätzung der ökonomischen und finanziellen Situation des Betriebes, zur Beurteilung der Rahmenbedingungen (Fläche, Klima, Rechte usw.) und zur Entwicklung von innovativen Lösungen verlangt. Erwartet werden aber auch Fähigkeiten zur Risikoanalyse sowie zur Umsatz- und Rentabilitätsvorschau, zum ressourcenschonenden Umgang mit Produktionstechnik, zur Mitarbeiterführung, zum Übernehmen von vielfältigen Arbeiten und Führungsaufgaben auf mittlerer Ebene in der Agrarverwaltung und in der der Landwirtschaft vor- und nachgelagerten Dienstleistungsunternehmen (STOCKINGER 2011).

Für die in der Landwirtschaft Beschäftigten erschlossen sich in den letzten Jahren ganz neue Aufgabenfelder und Einkommensmöglichkeiten. Zu nennen sind vor allem dienstleistungsbezogene Spezialisierungen, wie zum Beispiel „Urlaub auf dem Bauernhof“, die Veredelung eigener Produkte und deren Vermarktung in Hofläden, aber auch alternative Einkommensmöglichkeiten wie den Anbau und Verwertung nachwachsender Rohstoffe oder die wirtschaftliche Nutzung von Windenergie und Biomasse. Schnitt-

---

3 In dieser Arbeit wird selbstverständlich auf Gleichberechtigung geachtet und entsprechend entweder geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen oder sowohl maskuline als auch feminine Formen bzw. -Innen verwendet. Wenn in Einzelfällen, wie z.B. dem Begriff „Akteure“ aus praktischen Erwägungen heraus nur die maskuline Personenbezeichnung verwendet wird, sind Frauen und Männer gleichermaßen gemeint. Dies ist nicht als diskriminierende Sprachverwendung auszulegen.

4 „Die verwendete Terminologie über Qualifikationen ist uneinheitlich. In Deutschland hat sich durchgesetzt, unter Qualifikation das personenbezogene Arbeitsvermögen, das sich aus Fach- und Sozialkompetenz zusammensetzt, zu verstehen. Die empirische Erfassung von Qualifikationen im Bereich der Fachkompetenz (berufsspezifische Wissenschaftselemente/ Fachkenntnisse, Arbeitstechniken, Fertigkeiten) ist eher gegeben als im Felde der sozialen Qualifikationen (Orientierung, Werthaltungen, Verhaltensweisen im sozialen Gefüge des Arbeitsplatzes/der Arbeitsaufgabe). Als wichtigste und gebräuchlichste Indikatoren für die Qualifikation dienen die Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse“ (Alex 1987).

mengen zu tradierten Ausbildungsinhalten ergaben sich zu den Bereichen Einzelhandel, Wellness, Tourismus, Erneuerbare Energien und Biologisierung<sup>5</sup>. Damit im Zusammenhang stand die Notwendigkeit der Entwicklung hybrider Qualifikationsbündel, in denen bei Facharbeitern zunehmend Qualifikationen wie „Methodenkompetenz, Fähigkeit zur Wissensaneignung in verschiedenen Gebieten, Analyse- und Interpretationsvermögen [...] und sozial-kommunikative Fähigkeiten [erwartet werden]. Deren Besonderheit liegt darin, dass sie nicht mehr einfach auf Bereitschaft zur Zusammenarbeit und Verständigung mit Kollegen, die aufgrund beruflich geprägter Sozialisation über ähnliche kognitive Schemata und Verhaltensmuster verfügen, hinauslaufen, sondern auf Überzeugungskraft und Argumentationsfähigkeit“ (BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 1998, S. 467).

Auf alle diese Veränderungen und Erwartungen soll der Landwirt oder die Landwirtin mittels der Berufsausbildung vorbereitet werden. Als eine der wichtigsten Ergebnisse der Berufsbildungsforschung in den letzten Jahren kann die Forderung gesehen werden,

„von der künstlichen Trennung der Fertigkeiten und Kenntnisse wegzukommen und zu einem Ausbildungsverständnis zu gelangen, das auf beruflich wichtige Qualifikationen ausgerichtet ist. Auch eine noch so große Zahl geforderter Fertigkeiten und Kenntnisse können nicht Endverhaltensweisen ersetzen, die selbstständiges Planen, Ausführen und Kontrollieren sowie Anpassungsvermögen, Arbeitsgestaltungsfähigkeiten und vor allem Entscheidungsfähigkeiten zum Ziele haben“ (MÜHL 2000, S. 203).

Der Deutsche Bauernverband misst der Qualifizierung seines Berufsstandes eine hohe Bedeutung bei. „Die Neuorientierung der landwirtschaftlichen Produktion mitsamt ihren begleitenden Diskussionen, die Tierschutz- und Hygieneanforderungen sowie veränderte Markt- und Wettbewerbsmechanismen erfordern clevere betriebliche und berufliche Strategien. Der Wandel beginnt immer zuerst in den Köpfen“ (NIEDERSÄCHSISCHES MINISTERIUM FÜR ERNÄHRUNG, LANDWIRTSCHAFT, VERBRAUCHERSCHUTZ UND LANDESENTWICKLUNG 2012). Auch aus Bankensicht ist die Qualifikation des/der BetriebsleiterIn und seiner MitarbeiterInnen von großer Bedeutung, stellen sie doch ein immer

---

5 „Der Einzelhandel tangiert die Landwirtschaft im Bereich der Direktvermarktung. Landwirtschaftliche Betriebe vermarkten ihre Produkte selbst und verkaufen sie zum Teil an den Handel oder an Endkunden. Im Untersuchungsfeld Wellness fand sich die Schnittstelle zur Landwirtschaft im Qualifikationsbild der/die Ernährungsberater/in. Im Themenfeld Tourismus stellt das Segment des Urlaubs auf dem Bauernhof bzw. der Landtourismus die Schnittstelle zur Landwirtschaft dar. [...]. Der Landwirt als Energiewirt stellt somit die Schnittstelle zur Landwirtschaft dar. In der Grünen Biotechnologie liegt die Schnittstelle des Untersuchungsfeldes Biologisierung zur Landwirtschaft“ (Abicht/Freikamp 2007, S. 31-35). Daraus ergeben sich zwei Qualifikationsbilder: der/die Land- und TourismuswirtIn und der/die EnergielandwirtIn. Eine Modifikation bestehender Ausbildungsberufe wurde für die Qualifikationsbilder Land- und Tourismuswirt/in und Direktvermarkter/in von einer Mehrheit der Befragten empfohlen. Die Neuschaffung eines Erstausbildungsberufes oder die Integration in die akademische Ausbildung Abicht/Freikamp 2007, S. 31-35) fanden indes keine Mehrheit.

wichtigeres Kriterium bei Kreditentscheidungen dar (Landwirtschaftliche Rentenbank 2007).

Vor diesem Hintergrund sollte der kontinuierlichen Sicherung von Qualität landwirtschaftlicher Ausbildung, als einen wesentlichen Wirtschaftsfaktor, durch die Bestimmung ihrer Einflussfaktoren, sowohl hinsichtlich der individuellen als auch hinsichtlich der betrieblichen Anforderungen, große Bedeutung beigemessen werden. Dafür scheint es wichtig und richtig, die Qualität von Ausbildung aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2008, S. 24). Denn nicht nur die Voraussetzungen von Berufsbildung, die Inputfaktoren Organisation, Technik, Intensität, Methoden und Personal, sollten als Kriterium für die Qualität der Berufsausbildung als Maßstab genommen werden (MÜNCH 1996, S. 44). Besonders die unmittelbar nach Abschluss der Ausbildung feststellbaren Ergebnisse als die Endqualifikation der Auszubildenden, das Output von Berufsbildung, sollten im Fokus des Forschungsinteresses stehen. Zum Output zählen nach MÜNCH (1996, S. 44) Kriterien wie die formelle Eignung der Auszubildenden, die gesellschaftsbezogene Eignung, die berufsbezogenen und arbeitsweltbezogene Eignung, prüfungsbezogene Eignung und weiterbildungsbezogene Eignung. Bei TIMMERMANN/WINDSCHILD (1996, S. 329FF) wird unterschieden, ob das Output nur das unmittelbar nach Abschluss der Bildungsveranstaltung erzielte Ergebnis umfasst, z.B. einen bestimmten Kenntnisstand, oder auch auf das Arbeitshandeln gerichtete Effekte einschließt. Er trennte beide Kategorien voneinander und bezeichnete die Wirkungen auf das Arbeitshandeln als ‚Outcome‘. Bezogen auf die betriebliche Ausbildung würde die angestrebte Outcomequalität den Festlegungen im §1, Absatz 3 BerBiRefGes vom März 2005 entsprechen: „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung zu ermöglichen“ (BMJ 2005, §1, Abs. 3). Neben der Input- der Output- und Outcome-Qualität sollte das Augenmerk von Berufsbildungsforschung auch auf der Ausgestaltung des Ausbildungsprozesses und auf den Akteuren selbst liegen.

## 1.2 Forschungsstand

Als wissenschaftliche Grundlage zur Bestimmung von Einflussfaktoren von Ausbildungsqualität gelten die so genannten ‚Qualitätsmodelle‘ der Eddingkommission (EDDING 1974) bzw. modifizierte Varianten von MÜNCH<sup>6</sup> (1996), dem Bundesinstitut für Berufsbildung (2006), EBBINGHAUS/KREKEL et al. (2008), EBBINGHAUS (2008) und das Transfermodell<sup>7</sup> der Kommunikation nach SCHULZ VON THUN (1981). Die Qualitätskriterien wiederum fanden als berufswissenschaftliche und berufspädagogische Konzepte Eingang in aktuell geltende Berufsordnungsmittel<sup>8</sup>. Die Reformierung von Berufsordnungsmitteln wird somit als wesentliches Kriterium angesehen, welches die Ausbildungsqualität langfristig und nachhaltig zu sichern und zu verbessern in der Lage ist. So ist es nicht verwunderlich, dass in den letzten Jahren neben dem Berufsbildungsgesetz (BMJ 2005) auch die Ausbildereignungsverordnung (BMBF 2009) und die Verordnung zur Ausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin<sup>9</sup> und ihre zugehörigen Rahmenlehrpläne der Berufsschule in wesentlichen Teilen neu gefasst wurden<sup>10</sup>.

Modifizierte oder neu formulierte Ausbildungsordnungen stellen den bildungspolitischen Versuch dar, verbindliche Mindeststandards „guter betrieblicher Ausbildung“ durch inhaltliche Verknüpfung mit aktuellen berufswissenschaftlichen und berufspädagogischen Konzepten herzustellen<sup>11</sup>. Sie sollen sich als Handlungsanleitung für das

- 
- 6 Vgl. Münch (1996) und die Ergebnisse der „Eddingkommission“ 1978 (Edding 1974), die erstmals neben dem Input- auch ein Output-Modell und deren Kriterien zur Messung von Ausbildungsqualität heranzogen; vgl. auch Sorge (2006), die in ihrer Masterarbeit sowohl Qualitätskriterien für den Input, den Ausbildungsprozess selbst (Throughput), als auch den Output und das Outcome von Ausbildungsbestrebungen landwirtschaftlicher Unternehmen in Mecklenburg-Vorpommern in einem Modell darstellte; vgl. auch Abb. 26, 27 und 28 im Anhang.
  - 7 Das so genannte „Transfermodell“ wird im Folgenden auch als „Transmissionsmodell“ nach der Kommunikationswissenschaftlerin Anna Maria Theis bezeichnet (Theis 1994).
  - 8 Unter „Berufsordnungsmittel“ werden in dieser Dissertation alle Gesetze, Verordnungen und Durchführungsbestimmungen bezeichnet, welche Vorbedingungen, Durchführung, Rahmenbedingungen, Abschlüsse etc. im Gegenstandsfeld beruflicher landwirtschaftlicher Bildung regeln. Dazu gehören neben bundeseinheitlichen Vorgaben wie dem Berufsbildungsgesetz (BMJ 2005), die Ausbilder- Eignungsverordnung (BMBF 2005a, 2008, 2009) und die Verordnung zur Berufsausbildung zum Landwirt/ zur Landwirtin (BMELF 1995) auch landesspezifische Vorgaben wie die Verordnung über die Berufsschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern und gesetzliche Regelungen zur Ausbildung von Behinderten und Benachteiligten.
  - 9 Die Modifizierungen der Ausbildungsordnung waren erforderlich wegen (1) „technischer und organisatorischer Veränderungen in den Landwirtschaftsbetrieben (z.B. Spezialisierung), „(2) „höherer Anforderungen an die umweltschonende und tiergerechte Erzeugung landwirtschaftlicher Produkte“ und (3) „zunehmender Anforderungen an die Qualifikation der Fachkräfte auf betriebs- und marktwirtschaftlichem Gebiet“ (BMELF 1995a, S. 3). Entsprechend wird als bildungspolitisches Ziel von Berufsausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin formuliert, dass die Auszubildenden befähigt werden, (1) „den erlernten Beruf in unterschiedlichen Betrieben und Branchen auszuüben“, (2) „sich auf neue Arbeitsstrukturen, Produktionsmethoden und Technologien flexibel einstellen zu können“, (3) „mit Mitarbeitern im Betrieb sowie mit anderen Betrieben und Institutionen zusammenarbeiten zu können“ und (4) „an Maßnahmen der Fortbildung, Weiterbildung und Umschulung teilnehmen zu können, um dem Wissensfortschritt folgen zu können“ (BMELF 1995a, S.3)
  - 10 Neben der „Verordnung zur Berufsausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin“ (BMELF 1995) wurden auch die „Verordnung über die Eignung der Ausbildungsstätte für die Berufsausbildung zum Landwirt/ Landwirtin“ (BMELF 1995b), die „Prüfungsordnungen für die Durchführung von Abschlussprüfungen in den anerkannten landwirtschaftlichen und anerkannten hauswirtschaftlichen Ausbildungsberufen“ (Ministerium für Landwirtschaft, Forsten und Fischerei 2003), die „Verordnung zur Berufsausbildung zum Tierwirt/ zur Tierwirtin“ (BMELV 2005) modifiziert und die „Verordnung zur Berufsausbildung zum Pferdewirt/zur Pferdewirtin“ (BMELV 2010), die „Verordnung zur Berufsausbildung zur Milchtechnologin/zum Milchtechnologen“ (BMELV 2010) und die „Verordnung zur Berufsausbildung zur Fachkraft für Agrarservice“ (BMELV 2009) neu formuliert.
  - 11 Eine Verknüpfung von Inhalten der Verordnung zur Berufsausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin (BMELF 1995) mit aktuellen berufswissenschaftlichen und berufspädagogischen Konzepten wurde schon von Sorge (2010, S. 7) vorgenommen. Es

Ausbildungspersonal in landwirtschaftlichen Betrieben verstehen, Ziele von Ausbildung formulieren und gleichzeitig für Ausbildende und Auszubildende relevante Rechte und Pflichten abbilden. Der Gesetzgeber setzt durch die Neugestaltung rechtlicher Ordnungsmittel für die landwirtschaftliche Berufsbildung Standards, welche eine Mindestqualität als ‚Soll‘-Vorgabe für die Ausgestaltung des Ausbildungsprozesses festlegen. Betriebsunabhängige und zukünftig sogar internationale Vergleiche der Ausbildungsqualität<sup>12</sup> sollen somit ermöglicht werden. Diese Standards haben damit gegenüber den Akteuren landwirtschaftlicher Berufsbildung eine Orientierungs-, Steuerungs- und Innovationsfunktion mit Blick auf Input und Output/Outcome des betrieblichen Ausbildungsprozesses zu erfüllen (RÜTZEL/SCHAPFEL 1996). Das setzt die Erwartung voraus, auf dem Verordnungsweg zum einen Qualitätssicherung und -verbesserung von landwirtschaftlicher Ausbildungsqualität und zum anderen die Anpassung an die gegenwärtigen und zukünftigen Verhältnisse und Veränderungen erreichen zu können. Insgesamt wird davon ausgegangen, dass durch konkrete Handlungsanweisungen und inhaltliche und zeitliche Vorgaben in Ausbildungsordnungen genau vorbestimmte Outputs des Ausbildungsprozesses erzielt werden und diese vielfach wiederholbar sind. Diesem Glauben liegt eine tradierte Transferperspektive als Kommunikationsmodell zu Grunde. In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass beabsichtigte Informationen statisch von einem Sender (Sprecher, Kommunikator) zum Empfänger (Hörer, Rezipient, Leser) übertragen werden. Man vertritt also eine eher mechanistische Auffassung von „Kommunikation als Übertragung von Information“ (FIEHLER 1990). Wörter, Texte, Sätze etc. hätten demnach eine ganz bestimmte, ihnen immanente Bedeutung und existieren unabhängig von den Kontexten, dem Wissen der Kommunikationspartner, dem kulturellen und sozialen Hintergrund und den spezifischen Situationen (BRÜNNER 1987). Sehr treffend kann dies durch die so genannte „Paketmetapher“ beschrieben werden, die impliziert, dass ein Inhalt von Ort A über einem bestimmten Weg zu Ort B transportiert wird (BRINKER/SAGER 1996). Der Empfänger würde also nur passiv den Inhalt des „Paketes“ herausnehmen. Diese Auffassung von Kommunikation wird als stark senderzentriert, monologisch und linear kritisiert (THEIS 1994). Sie berücksichtigt weder die Transfersi-

---

konnte festgestellt werden, dass diese Inhalte vor allem inputorientierte, nur selten output- und fast keine outcome-orientierten Vorgaben für die betriebliche landwirtschaftliche Ausbildung machen.

12 Verweis auf internationale Studien wie bspw. Internationale UNESCO - OECD- Eurostat (UOE) -Datenerhebung; Arbeitskräfteerhebung der Gemeinschaft (AKE); Europäische Erhebung über betriebliche Weiterbildung (CVTS); CEDEFOP-Ländermonographien; PISA-Studie; Internationale Vergleichsstudien der „generic skills“ von Erwachsenen; International Adult Literacy Survey (IALS)/Adult Literacy and Lifeskills (ALL); Programme for the International Assessment for Adult Competencies (PIAAC); (Baethge/Achtenhagen et al. 2006)

tuation - das spezifische Handlungsfeld von Sender und Empfänger - noch die Vielfalt möglicher Kommunikationssituationen und erst recht nicht das Individuum selbst.

Ausbildungsqualität, so die aktuelle Lesart, kann vor allem über inputorientierte Steuerungsmaßnahmen gesichert und verbessert werden. Es kann sich dabei um Geld für Berufsschulen und Lehrpersonal, um Weiterbildungsangebote für das Ausbildungspersonal, um die Normierung von Ausbildungsbedingungen und Prozessen, um Ausbildungszuschüsse und um die Beratung ausbildungswilliger Unternehmen etc. um hier nur einige Maßnahmen zu nennen, handeln. Die Implementierung und Evaluation inputorientierter Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung von beruflicher Ausbildung waren und sind Gegenstand zahlreicher Studien und Modellprojekte. Hierbei liegt der Fokus allerdings eindeutig auf curricularen Veränderungen der Rahmenlehrpläne der Berufsschulen, auf der Erarbeitung neuer Unterrichtshandreichungen und auf der Novellierung von Ausbildungsordnungen (ENGWALD 2001; KULTUSMINISTERKONFERENZ 1999). Studien, welche prozess-, output- und outcomeorientierte Maßnahmen in den Blick nehmen sind eher selten (EBBINGHAUS 2008 und 2009, BAETHGE/ACHTENHAGEN ET AL. 2006). Studien zur Rezeption von Berufsordnungsmitteln von Akteuren betrieblicher Ausbildung im Agrarbereich sind m.E. noch nicht Gegenstand von Forschung geworden.

Unter Qualität landwirtschaftlicher Berufsbildung wird laut Verordnung zur Ausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin auch die Fähigkeit zur „Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit“ (BMELF 1995, §3) verstanden, bzw. nach dem Berufsbildungsgesetz im Verlauf des Ausbildungsprozesses „berufliche Handlungsfähigkeit“ zu vermitteln (BMJ 2005, §1). Der Weg von dieser gesellschaftlichen Aufgabenstellung zu den Handlungen des Ausbildungspersonals und der Auszubildenden führt über zahlreiche Einzelakteure und Akteursgruppen, über Institutionen und Organisationen. Aber das Handeln der Akteure im landwirtschaftlichen Berufsbildungssystem kann nicht nur als reines „Auftragshandeln“ verstanden und beschrieben werden. Dann würde man ihr Handeln aus der Kenntnis des Berufsbildungsgesetzes und der Verordnung zur Ausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin ableiten können. Akteure des landwirtschaftlichen Ausbildungssystems sind Individuen, die in einem spezifischen Handlungsfeld agieren, die spezifische Dispositionen haben, die wahrnehmen, fühlen, Präferenzen setzen und emotional handeln. Aus diesem Grund kommt es auch zu „bedeutsamen empirischen Variationen des faktischen operativen Handelns“ (FEND 2009, S. 175).



Eine Studie von EBBINGHAUS (2008) nimmt erstmals, wenn auch implizit, den systemischen Charakter von Ausbildung und ihrer Qualität im Berufsbildungssystem in den Blick und befragt Akteure unterschiedlicher Systemebenen, wie beispielsweise aus Betrieben, Berufsschulen, überbetrieblichen Einrichtungen, Wirtschaftsverbänden, Gewerkschaften, Forschungseinrichtungen und sonstigen Institutionen. Diese quantitative Studie basiert auf den Output-Dimensionen der „Qualitätsmodelle“ (EDDING 1974) und stellt fest, dass die befragten Akteure die zu erreichenden Output-Qualitätskriterien<sup>13</sup> ganz unterschiedlich gewichten, so dass

„die theoretisch-konzeptionelle Prämisse einer Gleichwertigkeit oder Gleichgewichtigkeit der verschiedenen Dimensionen von Outputqualität-zumindest bezogen auf die betriebliche Berufsausbildung-keine empirische Entsprechung hat [...]“ (EBBINGHAUS 2008, S. 10).

Auch weichen die Bewertungen der einzelnen Akteursgruppen stark voneinander ab und lassen große Differenzen bzgl. ihrer Präferenzen von Output-Dimensionen erkennen. Konsens besteht lediglich bezüglich der Herstellung von „Berufsfähigkeit“ als eine Output-Dimension. Die Autorin schließt:

„Dieser Befund unterstreicht, dass Qualität kein einheitliches Konzept ist, sondern dass je nach Perspektive andere Vorstellungen und Anforderungen zum Zuge kommen (EBBINGHAUS 2008, S. 10).

Um Erklärungsansätze für die unterschiedlichen Präferenzen und die verschiedenen Vorstellungen von Ausbildungsqualität zu finden, wird auf die Notwendigkeit einer systemisch-akteurszentrierten Betrachtungsweise betrieblicher Ausbildung verwiesen. Die unterschiedlichen Bewertungen und Gewichtungen von Kriterien einer ‚guten Ausbildung‘ scheinen sowohl idiosynkratisch als auch rollen-, funktions- und ebenenspezifisch zu sein. Eine spätere Studie von EBBINGHAUS (2009) zur Ausbildungsqualität aus Sicht von Akteuren in den Ausbildungsbetrieben bezieht erstmals die Strukturen der Betriebe und die Rahmenbedingungen, unter denen sie produzieren und ausbilden, mit ein. Darin wird Ausbildung als ein „Bestandteil des betrieblichen Gesamtzusammenhangs“ (EBBINGHAUS 2009, S. 9) verstanden. Die deskriptiven Analysen in dieser Studie verdeutlichen, dass die einzelnen Akteure betrieblicher Berufsbildung sich in ihrer prakti-

---

<sup>13</sup> Die Outputdimensionen der o.g. Studie (Ebbinghaus 2008, S. 3) weichen geringfügig von den Qualitätskriterien der Qualitätsmodelle nach Münch (1996) ab.

schen Ausbildungstätigkeit an unterschiedlichen Verständnissen und Sichtweisen von Ausbildungsqualität orientieren. Diese sind stark von ihrer Wahrnehmung der einzelbetrieblichen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen abhängig. So konnten keine einhelligen Ansichten zu Anforderungen und Maßnahmen betrieblicher Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung verifiziert werden. Im Gegenteil, selbst unter Berufsbildungsexperten des Bundes und des Landes und innerhalb von Akteursgruppen wie Ausbildungspersonal, Betriebsleitung und Auszubildenden lagen die Positionen zum Teil erheblich auseinander. Mit der von der Autorin gewählten qualitativen Methode und einem Qualitätsmodell als theoretischem Ansatz, das

„Ausbildungsqualität als eine mehrdimensionale Größe konzipiert, die verschiedene, in wechselseitigen Beziehungen zueinander stehende Teilqualitäten umfasst: die Input-, die Prozess- und die Outputqualität betrieblicher Ausbildung“ (EBBINGHAUS 2009, S. 9), konnten weder das unterschiedliche Verständnis von betrieblicher Ausbildungsqualität oder der normativen Vorgaben noch die Qualitätsunterschiede der einzelnen Unternehmen erklärt werden; es konnte nur belegt werden, *dass* es beides gibt. Dabei wurde zwar ein Zusammenhang zwischen der Position, Funktion und Rolle von Akteuren und ihrer Wahrnehmung festgestellt. Eindeutige Abhängigkeiten konnten jedoch nicht nachgewiesen und für diese Studie nutzbar gemacht werden.

Die Konzentration des eigenen Forschungsinteresses war bisher eher praktisch orientiert. Das Erkenntnisinteresse lag vorwiegend in der Beschreibung von Ausbildungswirklichkeit und ‚guter Ausbildung‘ aus Sicht von Einzelakteuren landwirtschaftlicher Berufsbildung (SORGE/SUCHAROWSKI 2010). Auch wurde der Versuch unternommen, das System landwirtschaftlicher Berufsbildung und seiner Prozesse abzubilden (LASCHEWSKI/SORGE 2010). In einer weiteren Studie konnten Hinweise darauf gefunden werden, dass Akteure des landwirtschaftlichen Berufsbildungssystems Interpretationsleistungen vollbringen, dass sie Forderungen von Verordnungen ‚übersetzen‘. Es wurde die These aufgestellt, dass diese Interpretationen sowohl von individuellen Dispositionen und situativen Kontexten, als auch von den betrieblichen Rahmenbedingungen, unter denen Ausbildung stattfindet, abzuhängen scheinen. Es kann also nicht weiterhin davon ausgegangen werden, dass von den Inhalten von Verordnungen monodirektional auf Handlungen bzw. Äußerungen über Handlungen geschlossen werden kann (SORGE 2010). Idiosynkratische oder gruppenspezifische Abhängigkeiten oder Regeln konnten nicht nachgewiesen werden.

Die bisher genannten Studien liefern klare Hinweise auf drei Schlüsselprobleme: Erstens kann eine quantitative Analyse im Themenbereich ‚Qualität betrieblicher Ausbildung‘ zwar Varianzen erfassen, aber kaum erklären, zweitens scheint eine Einbindung der Akteure nicht nur in den betrieblichen Kontext, sondern in ein gesamtgesellschaftliches Modell unabdingbar und drittens deutet es sich als vielversprechend an, eine Handlungstheorie zur Erklärung des individuellen Handelns im Kontext des gesamtgesellschaftlichen Systems heranzuziehen, um für o.g. Sachverhalte Erklärungen zu finden.

Eine weitere Studie von VOLLSTÄDT ET AL. (1999) zu Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen im Schulalltag versucht ausgehend von einer angenommenen Kausalität entsprechend des Transmissionsmodells (THEIS 1994) Antworten auf die Frage zu finden, was Lehrende mit neuen Unterrichtsvorgaben, genauer neuen modifizierten Qualitätsvorgaben in Rahmenlehrplänen, tun. Die AutorInnen erforschten dabei mit qualitativen Methoden die tatsächliche Grundlage von Unterrichtsgestaltung und versuchten in diesem Zusammenhang zu klären, welche Bedeutung Lehrpläne grundsätzlich für die unterrichtliche Tätigkeit haben. Es zeigte sich, dass schon bezüglich der Ziele, der pädagogischen Konzepte und der Funktionen einer Curriculums-Reform die Akteure von unterschiedlichen Prämissen ausgehen und sie die Vorgaben teilweise oder ganz ablehnen (VOLLSTÄDT ET AL. 1999, S. 113ff). Dabei prägen verschiedene subjektive Faktoren<sup>14</sup> den Umgang mit Ordnungsmitteln. Aus diesen Analyseergebnissen heraus differenzierten die Autoren verschiedene Lehrertypen im Umgang mit modifizierten Rahmenlehrplänen.

Die Frage nach der Art und Weise der Umsetzung von konkreten Qualitätsvorgaben und ihrer grundsätzlichen Akzeptanz und Wirkung auf das unmittelbare Unterrichtsgeschehen in der Schule kann aber nur unter Einbeziehung und Modellierung individueller, Ebenen übergreifender und somit kontextabhängiger Faktoren beantwortet und so auch Lehrerhandeln begründet werden. Defizite dieser Studie werden deshalb in einer nur unzureichenden Berücksichtigung der Konzepte der „Kontextualisierung“<sup>15</sup> (GUMPERZ

---

14 Dazu zählen individuelle langjährige Erfahrungen, das Vorhandensein schulinterner Lehrpläne oder auch von „curriculum skripts“, eine Nichtberücksichtigung tatsächlicher schulinterner und unterrichtlicher Probleme (Heterogenität der Schülerschaft, Überfrachtung der Lehrer mit unterrichtsfremden Aufgaben, Überalterung der Lehrerschaft und ungenügende materielle und finanzielle Ausstattungen der Schulen, (vgl. Vollstädt et al. 1999, S. 151ff), „individuelle Auffassungen von Merkmalen eines guten Unterrichts“, das eigene Selbstverständnis als Lehrer/LehrerIn, „pädagogische Grundüberzeugungen und professionstypische Muster“ (Vollstädt et al. 1999, S. 125ff).

15 Das Konzept der Kontextualisierung von Gumperz (1982, S. 130) sagt aus, dass linguistische Variabilität nicht nur durch die jeweilige Identität des Sprechers bedingt wird, sondern auch durch „Kontextualisierungshinweise“, mit denen der Sprecher auf einen bestimmten „gemeinten“ Kontext verweist, beeinflusst werden kann. Damit wird auf einen bestimmten gewollten Interpretationsrahmen verwiesen. Gebrauch und Funktion der Kontextualisierungshinweise kann bei unterschiedlichen Akteuren voneinander abweichen. Sie sind mehrdeutig und immer nur in der konkreten Situation, im jeweiligen aktuellen Handlungsfeld des Akteurs, eindeutig bestimmbar.

1982, S. 130) und der „Rekontextualisierung“<sup>16</sup> (FEND 2008, S. 37) von Akteurshandeln und einer Fokussierung auf kausale Zusammenhänge auf der Mikroebene verwiesen. Sie berücksichtigt auch nicht den systemischen Charakter des Bildungssystems selbst. Das macht es notwendig, das Handeln von Lehrenden in ein Mehr-Ebenen-Modell zu integrieren, um Zusammenhänge und Interdependenzen im Berufsbildungssystem zu berücksichtigen. Die handlungsleitenden subjektiven und objektiven Faktoren der Akteure selbst, ihre Denkmuster, wahrgenommene Restriktionen, Präferenzen und Möglichkeiten können dann mit einer Handlungstheorie sichtbar gemacht werden.

Der in den 70er Jahren in den USA entwickelte Theorieansatz des Neo-Institutionalismus bietet zusätzlichen Erklärungsgehalt für den o.g. Sachverhalt. Vertreter des Neo-Institutionalismus beschäftigen sich mit der Analyse des impliziten Wissens in verschiedenen Institutionen und Organisationen, u.a. auch Schulen (MEYER/ROWAN 1978). In verschiedenen Projekten zur Analyse von Rahmenbedingungen schulischer Bildungsarbeit in kalifornischen Schulen konnten Ende der 70er Jahre Ergebnisse aufgezeigt werden, welche den damaligen Bestrebungen der Bildungspolitik zu widersprechen schienen. Denn die Autoren stellten fest, dass die Kontrollfunktion von Curricula, Schulverwaltungen und Schulleitungen nur eine geringe Wirkung auf die Alltagspraxis der Lehrenden ausübt. Die deutschsprachige Erziehungswissenschaft nahm neo-institutionalistische Überlegungen erst Mitte dieses Jahrzehnts wahr<sup>17</sup> und fragte: „Wieso werden, (...) Bildungsprozesse von immer weiter ausgedehnten und ausgefeilten formalen Strukturen begleitet und durchdrungen, wenn diese offenbar nicht der Koordination und Kontrolle eben dieser Bildungsprozesse dienen“ (KOCH/SCHEMMANN 2009, S. 25).

In zahlreichen Einzelstudien wird explizit die Gruppe des Ausbildungspersonals und deren Handeln untersucht. Neuere Studien zum Ausbildungspersonal nehmen vor allem den Aspekt der Schlüsselqualifikationen der Akteure (BAUSCH 1997; JUTZI 1997; BYLINSKI/FRAZ 2009; DÖRING 2000; LEIDNER 2001) sowie das Input und Output von

---

16 Mit dem Begriff „Rekontextualisierung“ beschreibt Fend (2008) die Art und Weise, in der bildungspolitische und institutionale Vorgaben auf der darunter liegenden Ebene von den jeweiligen Akteuren mit Leben erfüllt und umgesetzt werden. Das Konzept der „Rekontextualisierung“ (Fend 2008, S. 24ff) betont den „aktiven Gestaltungsanteil von Akteuren auf der jeweiligen Ebene“ unter Berücksichtigung der jeweiligen „übergeordneten Ebene und der spezifischen Handlungsbedingungen der untergeordneten [...]“. Dies führt zu einer Theorie der Verschränkung von Handlungsebenen, die für das Verständnis von Gestaltungsmöglichkeiten einen zentralen Stellenwert bekommen wird“ (Fend 2008, S. 26).

17 Vor allem organisationstheoretische Überlegungen zu einer „world polity“ in der komparativen Bildungssystemforschung ließen sich an vorhandene Forschungsansätze anbinden. Organisationstheoretische Beiträge zur Erforschung von Bildungsorganisationen hingegen konnten nur schwer an die deutsche Erziehungswirtschaft anschließen, da amerikanische und deutsche Bildungsorganisationen zu unterschiedlich sind und der Fokus der deutschen Forschungen sich eher auf „ökonomische“ Organisationen fokussierte (Koch/Schemmann 2009, S. 11).

Ausbildungsprozessen in den Blick (BBIB 2008; EBBINGHAUS 2007; EBBINGHAUS 2007A UND EBBINGHAUS 2009).

So analysierten Pätzold und Drees (1989, S. 6) die Arbeitssituationen, das Berufsbewusstsein und die pädagogischen Handlungsorientierungen an Hand von Gruppendiskussionen mit 52 haupt- und nebenberuflichen Auszubildenden aus Industrie und dem Handwerk. Sie kommen zu dem Schluss, dass sich die betriebliche Ausbildungstätigkeit in einem permanenten „Spannungsfeld zwischen der betrieblichen Realität und pädagogischen Notwendigkeiten“ (PÄTZOLD/DREES 1989, S. 1) bewegt. Arnold untersucht aus einer professionalisierungstheoretischen Perspektive heraus die Deutungsmuster von Ausbildungspersonal, wobei er Deutungsmuster „als relativ zeitstabile Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe“ begreift, die diese als Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinition zur Verfügung haben (Arnold 1983, S. 170). Seine Auswertung von 10 biographisch-narrativen Interviews ergab sieben generalisierende Deutungsmuster bzw. Deutungstrends<sup>18</sup> zur forschungstheoretischen Bestimmung von Bildungsverständnis (ARNOLD 1983, S. 308-324).

Die genannten Forschungsarbeiten wenden sich überwiegend industriellen, kaufmännischen oder gewerblich-technischen Berufen (Handel und Handwerk) zu. Auch ist der Fokus der deutschen Forschungen eher auf „ökonomische“ Organisationen ausgerichtet (KOCH/SCHEMMANN 2009, S. 11). Sie thematisieren im Einzelnen auf Deutungsmuster, Arbeitssituation, Berufsbewusstsein und pädagogische Handlungsorientierungen, nicht aber die Auseinandersetzung mit der Rezeption der Normativität von Ordnungen. Der Bezug zwischen den Verordnungsinhalten als Qualitätsgarant betrieblicher landwirtschaftlicher Ausbildung und individueller und kontextabhängiger Wahrnehmung und Umsetzung derselben wird nicht hergestellt.

### **1.3 Forschungsarbeiten zur Wirkung von Ordnungen in ihren Praxisfeldern - Was in den Ansätzen nicht erklärt wird**

Es gibt eine Reihe von Untersuchungen, die eine Wirkungsforschung des Rechts und der Verordnungen zum Gegenstand haben. Das „Bildungsproduktionsmodell“ nach SCHEERENS<sup>19</sup> (2000, S. 54) stellt eine Wirkungsanalyse bildungspolitischen Inputs dar und beschreibt u.a. diverse Merkmale schulischer Ressourcenausstattung (Input) als di-

---

18 1. Pragmatismus- Instrumentalismus- Syndrom; 2. Loyalitätssyndrom; 3. Rigiditätssyndrom; 4. Personalisierungssyndrom; 5. Helfersyndrom; 6: Syndrom der autobiographischen Idealisierung; 7. Kompensationssyndrom (Arnold 1983, S. 308-324).

19 Die Abbildung 22 „Bildungsproduktionsmodell nach Scheerens“ (Scheerens 2000, S. 54) befindet sich im Anhang

rekte Wirkfaktoren auf Schülerleistungen (Output). Obwohl eine kontextuelle Eingebundenheit der Schulebene als der institutionellen Ebene und der Unterrichtsebene als Interaktionsebene in einem gesamtsystemischen Kontext angedeutet wird, bleiben doch beide Ebenen bzgl. ihrer tatsächlichen Bildungsprozesse eine „Blackbox“. Bezogen auf das Gegenstandsfeld landwirtschaftlicher Ausbildungen wäre die Verordnung zur Ausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin als Input in das Berufsbildungssystem zu verstehen und ihre Rezeption hätte nach Scheerens direkte Auswirkungen auf die Ausbildungsqualität. Dass diese Kausalität nicht so direkt hergestellt werden kann, haben die oben beschriebenen Studien bereits gezeigt. BAETHGE UND ACHTENHAGEN ET AL. (2006) kritisierten im Rahmen einer Machbarkeitsstudie zum Berufsbildungs-PISA dieses Modell und stellten u.a. fest, dass Qualität von Ausbildung nur über eine kontextuelle Einbindung der „Input- Prozess- und Outputkriterien über mindestens vier Ebenen<sup>20</sup> und deren mögliche Zusammenhänge zu konzeptualisieren sind“ (BAETHGE/ ACHTENHAGEN ET AL. 2006, S. 79).

Giese und Runde entwickelten für eine Studie zur Wirkungsanalyse der Pflegeversicherung ein Mehr-Ebenen-Modell zur empirischen Bestimmung von Rezeption von „Recht“ und die Erfüllung von Erwartungen qualitätsverbessernder Rechtsvorgaben auf ihre Adressaten<sup>21</sup>. Dieses Modell betrachtet die Gesellschaft als Mehr-Ebenen-System und berücksichtigt erstmals handlungstheoretische Ansätze und versucht auch die lebensweltlichen Kontexte<sup>22</sup> der beteiligten Akteure mit zu erfassen. Sie gehen in ihrer Studie davon aus, dass

„Recht in Form von Gesetzen auf sozial strukturierte Lebenszusammenhänge und biographisch geprägte Individuen trifft, die Gesetze wahr-

---

20 Als die vier Ebenen wurden beschrieben: die „System- bzw. Makroebene der nationalen Institutionen und Organisationen; die Mesoebene der Bildungseinrichtungen (Schule und Betrieb); die Mikroebene der in den Bildungseinrichtungen stattfindenden Interaktionsprozesse (in der Schulklasse bzw. am Arbeitsplatz) und schließlich die Ebene der Individuen (Auszubildenden)“ (Baethge/Achtenhagen et al. 2006, S. 79).

21 Diese Forschungsrichtung wird innerhalb der sozialwissenschaftlichen Forschung auch als „Rechtswirkungsforschung“ bezeichnet.

22 Der lebensweltliche Kontext stellt sich bei Giese/Runde (S. 20ff) als Kommunikations-, Restriktions- und Möglichkeitenkontext dar. Seine analytischen Kategorien wurden u.a. vom Habermas'schen Lebensweltansatz hergeleitet (Habermas 1981, S. 182 ff). „Lebenswelt wird bei ihm als ein Kultur- und Kommunikationsraum verstanden, aus dem heraus Akteure ihre Welt konstruieren. [...] Unterschieden werden drei strukturelle Komponenten der Lebenswelt: ‚Kultur‘, ‚Gesellschaft‘ und ‚Persönlichkeit‘. [...] ‚Kultur‘ meint den Wissensvorrat, aus dem sich die Kommunikationsteilnehmer mit Interpretationen versorgen: das heißt, Hintergrundüberzeugungen, Deutungs-, Ausdrucks- und Wertmuster, die den Betroffenen in der Regel als Selbstverständliches, Unhinterfragtes in Form von Ressourcen für die Verständigung zur Verfügung stehen und eine gemeinsame Wissensbasis zur Bewältigung der Alltagspraxis darstellt. ‚Gesellschaft‘ meint die legitimen, fraglosen Ordnungen, die die Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen regeln und damit solidarisches Verhalten sichern (Familie, Betrieb, Schule, Verein, Versicherung) und durch einen Grundbestand fraglose anerkannter Normen soziale Ordnung und interpersonale Beziehungen stiften und regeln. ‚Persönlichkeit‘ meint die Kompetenzen, die die Kommunikationsteilnehmer in die Lage versetzen, sprach- und handlungsfähig zu sein und die jeweiligen Situationen verständigungsorientiert bewältigen zu können (Sprachfähigkeit, Bildung). Sie ist damit die Basisbefähigung für eine realitätsgerechte Teilnahme an Interaktionsprozessen und stiftet damit personale Identität. Alle drei Bereiche, das gemeinsame Wissen, die legitimen Ordnungen sowie die subjektiven Kompetenzen, stellen dabei keine stabilen, statischen Einheiten dar, sondern können nur durch eine kontinuierliche Reproduktion im Rahmen eines kommunikativen Handelns gesichert werden“ (Nauerth 2008, S. 5).

nehmen und bewerten und im Kontext ihrer Bedürfnisse und Lebenszusammenhänge nutzen, befolgen oder auch ignorieren und umgehen“ (GIESE/RUNDE 1999, S. 15).

Die auf dieser Grundlage ermittelten Ergebnisse zeigen statistisch signifikante Unterschiede bezüglich des Kenntnisstandes der Gesetzeslage und ihrer Inanspruchnahme auf (WEBER 2007). Ihr Versuch, eine Handlungstheorie in ein Ebenen-Modell einzubinden, um die „Wirkung von Recht“ zu erklären, wird als grundsätzlich positiv und handlungsleitend für den eigenen Ansatz verstanden.

NAUERTH (2003) greift die theoretischen Vorarbeiten Gieses und Rundes zur „Rechtswirkungsforschung“ auf, nutzt ein qualitativ-heuristisches Verfahren der Datenerhebung und Datenanalyse zu ihrer Weiterentwicklung und kritisiert damit den bis dahin üblichen monokausalen Ansatz der Rechtswirkungsforschung. Die neue Denkrichtung indes fördert

„[...] die vorhandenen Absichten, Werte, Interessen, Organisationstraditionen und -ressourcen ebenso wie die Motivationen der Akteure und die organisationsinternen Vermittlungswege, auf denen der Rechtsimpuls weitergeleitet wird, zu Tage [...] und verdeutlicht die Anschlussfähigkeit des Rechts durch seine vielfältige ‚Verwertbarkeit‘ für spezifische Organisationsinteressen [...]“ (WEBER 2007).

Es geht in NAUERTHS Studie dabei grundsätzlich um die Frage, warum, mit welchen Mitteln und auf welchen Wegen Rechtsverordnungen an Untergebene weitergegeben werden, so dass diese Verordnungen im Sinne der Vorgesetzten verstanden und umgesetzt werden. NAUERTH bezieht in seine Studie sowohl eine Handlungstheorie, als auch system- ebenenspezifische kontextuelle Abhängigkeiten ein, um eine Anschlussfähigkeit von Rechtsnormen an unterschiedliche Systeme, Organisationen und Institutionen auf verschiedenen Ebenen des gesellschaftlichen Systems zu erklären. Bedeutsam ist an NAUERTH's Vorgehen die Einbeziehung der Motive, Präferenzen und Emotionen der Akteure im Zusammenhang mit ihrer spezifischen Rolle und Funktion als Vorgesetzte. Es wird in dieser Studie nicht darauf eingegangen, wie die ‚Untergebenen‘ mit den Inhalten der Verordnungen umgehen.

In einer weiterführenden Studie findet NAUERTH (2004) Belege dafür, dass Akteure innerhalb einer Organisation je nach ihrem Status und abhängig von ihrem Eigeninteresse Informationen unterschiedlich aufnehmen. NAUERTH unterscheidet dabei zwischen Akteuren auf der Leitungsebene und Akteuren auf der operativen Ebene. Erstere legen ein strategisch nutzenkalkulierendes Aufnahmeverhalten an den Tag, präferieren prinzipiell

ökonomische Steuerungstechniken und lassen nur eigennützige Veränderungen zu. Sie nutzen ihre Organisationsmacht, ihr inner-organisationales „Wissenmonopol und faktischen Handlungsvorsprung“ (NAUERTH 2004, S. 44), um Rechtsvorgaben in Verbindung mit ihren eigenen strategisch gesteuerten Vorgaben zu vermitteln. Solcherart handelnde Akteure nutzen somit ihre „Deutungsmacht“ für die Durchsetzung eigener Interessen. Operativ Tätige erreichen normative Vorgaben also ausschließlich indirekt und „[vermittelt] über das Handeln der Leitungsebene“ (NAUERTH 2004, S. 44).

NAUERTH's Studie zeigt, dass das Aufnahmeverhalten von Rechtsnormen und ihre Weiterleitung von Funktionen und Stellung der Akteure zusammenhängt. Auch Akteurspräferenzen sind demnach von der Position in organisationalen und institutionellen Netzwerken abhängig. Nutzenmaximierende Präferenzen bedingen ein nutzenkalkulierendes Aufnahme- und Weiterleitungsverhalten von Rechtsnormen.

Interessant ist ein anderer Versuch im Umgang mit der Normativität von Ordnungsmitteln. QUIRING (2011; 2012) berichtet über ein Projekt, welches zum Ziel hatte, ein Konzept zur Standardisierung und Systematisierung von Ordnungsarbeit<sup>23</sup> für alle Berufe des Dualen Systems zu entwickeln (QUIRING 2011; 2012). Es sollen dabei einheitliche und nachvollziehbare Qualitätskriterien zur Evaluation von Ausbildungsordnungen entstehen, die von allen Beteiligten gleichermaßen anerkannt und genutzt werden und die der Kontrolle, der (Weiter-) Entwicklung und der Legitimation von Ausbildungsordnungen dienen. Man erhofft sich dadurch eine dauerhafte Beschäftigungsfähigkeit von ArbeitnehmerInnen sowie die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft, indem die „Auszubildenden zeitgemäß, zukunftsorientiert, angemessen ausdifferenziert, sowie sach- und fachgerecht ausgebildet werden“ (QUIRING 2010, S. 2-3).

In diesem Projekt liegt der Fokus also auf der Bedeutung der kriteriengeleiteten Evaluation von Ausbildungsordnungen für die Erreichung dieses bildungspolitischen Zieles. Im Verlaufe der ersten Projektphasen wurde jedoch festgestellt, dass sich die ‚Akteursfrage‘ als wesentlich umfangreicher und problematischer darstellt, als ursprünglich angenommen. Es wurde der Zusammensetzung der Evaluationsteams bisher kaum besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Das Projektteam kam zu der Schlussfolgerung, dass der Einfluss der Akteure ob als Evaluatoren, als Weisungsgeber, als Sozialpartner oder als betroffene Zielgruppe des Evaluationsprozesses sich eklatant voneinander unter-

---

23 Dieser Begriff bezeichnet Forschungen zu normativen Vorgaben der Berufsbildung, einschließlich inhaltlicher und verfahrenstechnischer Ansätze.



scheidet (QUIRING 2011, S. 8). Der Abschlussbericht zeigte, dass versucht worden ist, dieses Problem zu beheben, indem ein so genanntes ‚Tandem-Modell‘ entwickelt und erprobt worden ist. Berufe- und MethodenexpertInnen sollen gemeinsam die Evaluation steuern und begleiten (QUIRING 2012, S. 2).

#### **1.4 Anknüpfungspunkte und offene Frage - Was erforscht werden muss**

Das Scheitern des Projekts zur Evaluation von Ausbildungsordnungen belegt die Wichtigkeit, sich der Frage zu stellen, was es bedeutet, Akteure zu beobachten, die in einem Handlungsfeld agieren, wo sie von Ordnungen betroffen und zugleich selbst nach der Ordnung Handelnde sind.

Die Tradition der Rechtswirkungsforschung (Giese/Runde und Nauerth) bietet wichtige Hinweise, um darauf aufbauend einen Forschungsansatz und ein Modell zur Bearbeitung der erörterten Problemstellung zu entwickeln. Denn wenn das Ziel der Forschungsarbeit darin besteht, Räume geteilter und gemeinsamer Informationen, Wissensbestände und Hintergrundserwartungen verschiedener Akteure landwirtschaftlicher Berufsbildung zu beschreiben und zu klären, wie sich dies in ihrem Handeln manifestiert, ist ein Forschungsansatz nötig, der Ordnungen nicht monodirektional, sondern in einem interaktiven Verhältnis zu seinen Rezipienten zu erklären erlaubt. Dazu müssen theoretische Ansätze genutzt werden, welche den gesellschaftlichen und den situativen Kontext in den Blick nehmen können und diesen als interaktiven Prozess zu deuten erlauben. Das zwingt über ein Modell der Rechtswirkungsforschung hinauszugehen und ein Handlungsmodell zu integrieren, das Rezeption und produktive Reaktion zu erklären erlaubt.

In der berufswissenschaftlichen Forschung schafft das Modell von BRONFENBRENNER/LÜSCHER (1981) mit der Entwicklung eines Mehrebenen-Konzepts eine Sichtweise auf Gesellschaft, die davon ausgeht, dass die wahrgenommenen Umwelt für Verhalten und Entwicklung des Menschen bedeutsam ist (BRONFENBRENNER 1981, S. 20). KELL (1995) modifizierte das Modell für die Berufsbildung.

Ein Modell, das eine Handlungstheorie entwickelt hat, die sowohl auf situative Faktoren eingeht und gleichzeitig den gesellschaftlichen Kontext mit im Blick behält, wird von COLEMAN (1991) in der Weiterentwicklung durch Esser angeboten.

## **1.5 Zielvorstellungen der Forschungsarbeit - Wissenspraxis<sup>24</sup> von Akteuren des landwirtschaftlichen Berufsbildungssystems zu explorieren**

Der Fokus der Arbeit ist auf der Herausarbeitung der Rezeption normativer Vorgaben landwirtschaftlicher Berufsbildung ausgerichtet. Das geschieht exemplarisch an ausgewählten Fallbeispielen der Verordnung zur Ausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin aus dem Jahre 1995<sup>25</sup>, durch Akteure des landwirtschaftlichen Berufsbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland<sup>26</sup>. Die Rezeption normativer Vorgaben wird entlang von objektiven Gegebenheiten und subjektiv wahrgenommenen Situationsdefinitionen, den vorfindlichen Restriktions- und Möglichkeitskontexten, „Relevanzstrukturen und Handlungsorientierungen“ (STEGMAIER 2009, S. 1), Denkmustern und Nutzeneinschätzungen rekonstruiert. Es müssen über idiosynkratische Erklärungen hinaus der Akteur und sein Handeln in sein spezifisches Handlungsfeld eingebettet werden. So werden neben der Einbindung in objektive Gegebenheiten auch subjektive Spezifika betrachtet. Neben der akteurstheoretischen Perspektive ist daher auch ein soziologisch- handlungstheoretischer Erklärungshintergrund nötig. Hilfen bieten systemtheoretische Ansätze, um gesellschaftliche Teilsysteme auf Grund unterschiedlicher Funktionen zu differenzieren und Interdependenzen aufzeigen zu können.

Gesucht wird nach Antworten auf die Fragen, ob die Ordnungen rezipiert werden und wie das geschieht. Das Wahrnehmen bei den verschiedenen Gruppen Auszubildende, AusbilderInnen und ExpertInnen lässt nach Unterschieden fragen und ihrer Bedeutung für die jeweilige Gruppe. Eng verbunden mit dieser Forschungsfrage ist dann zu klären, ob die Differenz zwischen den Gruppen so groß ist, dass diese die Wirksamkeit der Ordnung gefährden könnte. Das Anliegen der Verordnung war die Qualitätssicherung der Ausbildung, so dass am Ende eine Antwort darauf gegeben werden kann, ob dieses Ziel erreicht worden ist.

---

24 Wissensdefinition und Wissensverständnis werden in den Wissenschaftsdisziplinen sehr unterschiedlich diskutiert, beispielsweise in der Soziologie, den Kognitionswissenschaften, den Neurowissenschaften, der Lernpsychologie und der Philosophie. Aktuelle Wissensklassifikationen beziehen sich u.a. auf die Verfügbarkeit des Wissens wie deklaratives und prozedurales (Polanyi 1983), implizites oder explizites Wissen oder nach seiner Herkunft – angeborenes und erworbenes Wissen (Chomsky 1965). Einen Überblick zur Gegenwartsdebatte findet sich in Paul Boghossians und Christopher Peacockes Essay (Boghossian/Peacocke 2000).

25 Die Verordnung zur Berufsausbildung zum Landwirt/ zur Landwirtin und der dazu gehörige Ausbildungsrahmenplan regeln ausschließlich die betriebliche Ausbildung und sind sowohl für Unternehmer, Auszubildende als auch Auszubildende relevant. Der schulische Teil der landwirtschaftlichen Ausbildung wird vom Berufsschulgesetz der jeweiligen Bundesländer, hier des Landes Mecklenburg- Vorpommern und dem Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Landwirt/Landwirtin geregelt.

26 Zu den Akteuren des landwirtschaftlichen Berufsbildungssystems zählen Auszubildende, Ausbildungspersonal, AusbildungsberaterInnen, BerufsschullehrerInnen und BerufsbildungsexpertInnen der Länder und des Bundes.

## 1.6 Aufbau der Arbeit

Im Kapitel 1 'Entfaltung der theoretischen Zusammenhänge und Fragestellung' wurden das Erkenntnisinteresse und der Gegenstandsbereich der Arbeit erläutert. Ausgehend von der Annahme, dass Berufsordnungsmittel die Qualität von Ausbildung regeln können und sollen, wird am Beispiel der Rezeption der Verordnung zur Ausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin gezeigt werden, dass das dafür zu Grunde liegende Kommunikationsmodell nicht erklärt, was die Handlungen der Akteure landwirtschaftlicher Berufsbildung begründet und welche Auswirkungen das auf die Qualitätssicherung von Ausbildungsqualität haben kann. Aktuelle Studien weisen in dieser Hinsicht neben sichtbaren Defizite auch viel versprechende Ansätze auf, welche zu einem eigenen Forschungsansatz, einen systemisch- akteurszentrierten Ansatz und ein darauf aufbauendes ‚Mehr-Ebenen-Habitus-Modell‘-ausgebaut werden wird.

Das Kapitel 2 ‚Das Mehr-Ebenen-Habitus-Modell landwirtschaftlicher Berufsbildungstheoretische Herleitung und Beschreibung‘ erläutert die Modellbildung und diskutiert entsprechende Forschungsansätze und Literatur. Ausgehend von einem allgemeinen Ebenen-Modell der Berufsbildung (KELL) wird begründet, warum ein Modell zur Darstellung und Erklärung von Handlungen im System landwirtschaftlicher Berufsbildung eine akteurstheoretisch- handlungstheoretische Perspektive hinzuziehen muss. Das Esser'sche Modell soziologischer Erklärung (MSE) erreicht eine Zusammenführung des Mikro- und des makrosoziologischen Ansatzes. Eine Zusammenführung beider Ansätze führt zu einem eigenen ‚Mehr-Ebenen-Habitus- Modell‘ (MEHM).

Das Kapitel 3 ‚Auswahl von Material und Methode‘ stellt die Entstehung und Analyse des Datenkorpus vor und diskutiert dessen Relevanz und Eignung für das weitere Vorgehen. Die Bedeutung und Entstehung der Ausbildungsordnung als die Bezugsgröße und ständiger Hintergrund für die Gespräche mit den befragten Personen wird beschrieben. Das Verfahren der Entwicklung von Leitfragen für das Leitfaden-gestützte Interview, ihre Codierung und Analyse werden erläutert. Anhand von Differenzierungsmerkmalen wie beispielsweise der Rolle, den Funktionen, den Qualifikationen und ihrer Stellung im sozialen Raum können Akteure als Befragte und gleichzeitig Handelnde des landwirtschaftlichen Ausbildungssystems identifiziert und beschrieben werden. Am Beispiel von § 7 ‚Berichtsheft‘ (BMELF 1995, § 7) der Verordnung zur Berufsausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin als dem vom Gesetzgeber geforderten Ausbildungsnachweis werden beispielhaft unterschiedliche Rezeptionen seiner Inhalte und ihnen

zugrunde liegender Konzepte beschrieben. Interviewaussagen von Berufsbildungsakteuren zu ihrem unterschiedlichen Umgang mit dem ‚Berichtsheft‘ verdeutlichen den Zusammenhang von Rezeption und Verständnis von Berufsordnungsmitteln des Ausbildungssystems und Qualität von Ausbildung.

Im Kapitel 4 ‚Ausbildungsordnung und Ausbildungswirklichkeit‘ macht sichtbar, dass die Verordnung zur Berufsausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin als Teil eines gesellschaftlichen Diskurses der ‚sozialen Situation‘ im System landwirtschaftlicher Berufsbildung zu verstehen ist. Ihre Inhalte werden vor dem Hintergrund eines Mehr-Ebenen- Modells (modifiziert nach KELL 1995) verortet. Es soll gezeigt werden, dass Ordnungen mit Funktionssystemen (vgl. AUCH LUHMANN 1987) der Gesellschaft hierarchisch, strukturell-funktional oder assoziativ verbunden sein können und somit soziale Wirklichkeit beschreiben.

Im Kapitel 5 ‚Konstruktion von Ausbildungswirklichkeit im Kontext normativer Vorgaben landwirtschaftlicher Berufsbildung‘ werden die Handelnden selbst in den Blick genommen. Es werden ihre Äußerungen zum Umgang mit dem Berichtsheft analysiert, um klären zu können, was geschieht, wenn Ordnungen im betrieblichen Ausbildungsalltag wahrgenommen und angewendet werden. Dadurch können unterschiedliche Lesarten von Akteuren landwirtschaftlicher Berufsbildung sichtbar und ihre Wertigkeit in Bezug auf die Ordnung näher bestimmt werden.

Kapitel 6 klärt abschließend, ob diese Ausbildungsordnungen als von ‚Verordnungsmachern‘ konstruierte Wirklichkeit, eine Orientierungs- und Steuerungsfunktion für Akteure landwirtschaftlicher beruflicher Ausbildung überhaupt erbringen können. Es macht sichtbar, welche Themen von den Akteuren relevant für ihr Handeln gesehen werden und welche nicht in der Ausbildungsordnung verankert sind. Jetzt ist es auch möglich, Gefährdungen der Ordnungswirksamkeit im Gegenstandsfeld landwirtschaftlicher Berufsbildung einzuschätzen und Forschungsbedarf zu formulieren.

## Kapitel 2

### 2 Das Mehr-Ebenen-Habitus-Modell landwirtschaftlicher Berufsbildung - theoretische Herleitung und Beschreibung

„Daß die Welt auf so viele Weisen ist, als daß man sie korrekt beschreiben, sehen, bildlich darstellen usw. kann, und daß es so etwas wie die Weise, in der die Welt ist, nicht gibt.“

GOODMAN/PHILIPPI 1997, S. 18

Die bisherige Theoriebildung zeigt eine Input- und Kausalitätsorientierung bzw. fokussiert sich auf das Transmissionsmodell. Damit kann die Heterogenität im Äußerungsverhalten der Befragten nicht angemessen behandelt werden. Zur Erklärung bildungstheoretisch-soziologischer Probleme bedarf es multidimensionaler Ansätze. Benötigt wird ein Modell, das das Handlungsfeld vor Ort, den Betrieb als Unternehmen, gesetzliche Rahmenbedingungen, die bildungspolitische Begründbarkeit sowie das Wirtschaftssystem simultan zu betrachten erlaubt.

#### 2.1 Umweltsysteme von Arbeits- und Lernsituationen

Eine Grundannahme dieser Arbeit geht von zwei Dimensionen menschlicher Entwicklungsprozesse aus, dass sich die Verbindung von Arbeiten und Lernen im ‚Dualen System der Berufsbildung‘ in der Auseinandersetzung der Person mit seiner Umwelt vollzieht (KELL 1995, S. 376). Er bezieht sich damit auf die Forschungen BRONFENBRENNERS. Dieser entwickelte seine Theorie der ‚Ökologie der menschlichen Entwicklung‘ in den späten 60er Jahren. Als große Leistung BRONFENBRENNERS ist hervorzuheben, dass es ihm gelungen ist, innerhalb seines Arbeitsgebiets, der Entwicklungspsychologie, unterschiedliche Theorieansätze, wie die des Phänomenologen und Gestaltpsychologen Lewin, von G. H. Mead, von Piaget, von Freud aber auch die behavioristischen Theorien von EDWARD C. TOLMAN und BOURDIEU mit seiner ‚Habitus Theorie‘ und der ‚Theorie des sozialen Raumes‘ zu integrieren. BRONFENBRENNERS Forschungsgegenstand war die „Entwicklung im Kontext“ (BRÜSEMEISTER/GÖPPERT ET AL. 2008, S. 29), die für ihn die „dauerhafte Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“ bedeutete (BRONFENBRENNER/LÜSCHER ET AL. 1981, S.

29). Sein ökologischer Ansatz nimmt die Position ein, „dass die Umwelt für Verhalten und Entwicklung bedeutsam ist, wie sie wahrgenommen wird und nicht, wie sie in der objektiven Realität sein könnte“ (BRONFENBRENNER/LÜSCHER ET AL. 1981, S. 19-20). Obwohl seine Theorie als „ökosystemischer Ansatz gilt, stellt er doch das Subjekt und dessen Wahrnehmungen, Definitionen und Einstellungen ins Zentrum seiner Überlegungen. Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind“ (BRÜSEMEISTER/GÖPPERT ET AL. 2008, S. 37). Die Umwelt wird von Bronfenbrenner erstmals 1981 als „komplexe Struktur ineinander verschachtelter Systeme“ beschrieben (BRÜSEMEISTER/GÖPPERT ET AL. 2008) und besteht sowohl aus mehreren Lebensbereichen und den Verbindungen zwischen ihnen als auch äußeren Einflüssen der weiteren Umwelt. Sie erscheint nun aus seiner ökologischen Perspektive als „topologisch [...] ineinander geschachtelte Anordnung konzentrischer, ineinander gebetteter Strukturen [...]“. Diese werden, in Anlehnung an die Terminologie von BRIM (1975), als Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- und Chronosystemebene bezeichnet (BRONFENBRENNER 1990, S. 76).

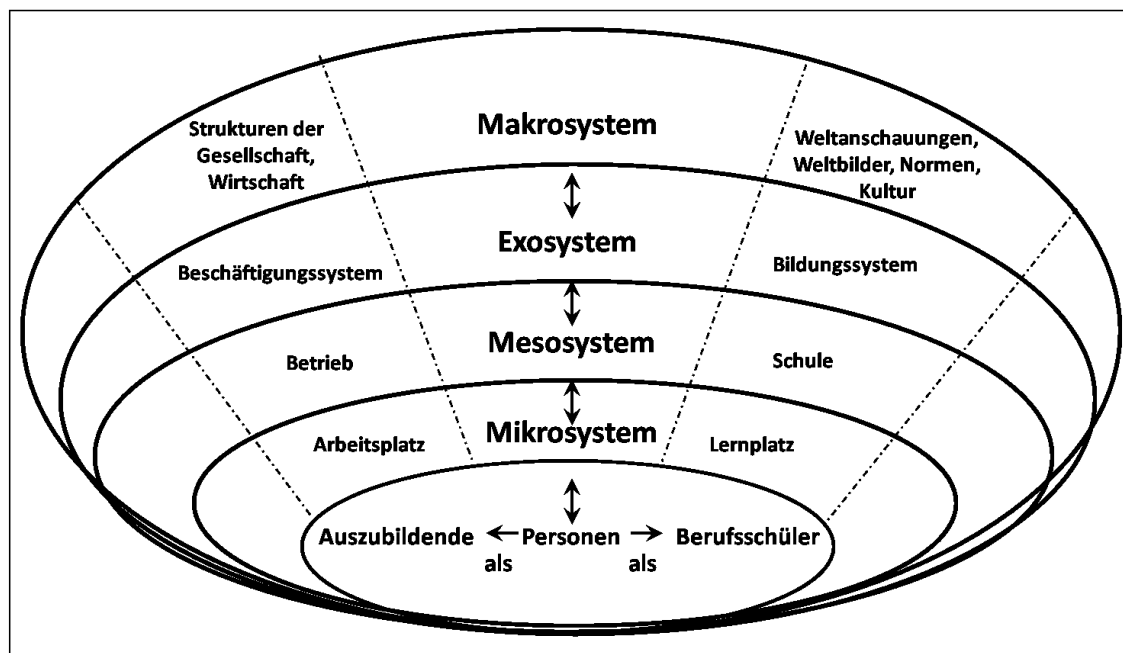
Kell modifizierte Bronfenbrenners Theorie der ‚Ökologie der menschlichen Entwicklung‘ für die Berufsbildung (vgl. Abbildung 1).

Er interessierte sich für die Frage: „wie - aus ökologischer Perspektive betrachtet - beruflich organisierte Arbeit als spezifisch strukturierte Umwelt auf die Entwicklung des Menschen einwirkt“ (KELL 1984, S. 29). Ihre Beeinflussung ist entweder durch organisatorisches Gestalten der Umwelt oder durch pädagogische Intervention möglich (BRÜSEMEISTER/GÖPPERT ET AL. 2008). Während im Arbeitsprozess eine zielgerichtete, bewusste und geplante Veränderung der Umwelt stattfindet, sind es im Lernprozess Veränderungen der eigenen Person (KELL 1990, S.16). KELL differenzierte sein ‚Umweltmodell von Lehr- und Lernsituationen‘ in Makrosystem, Exosystem, Mesosystem und Mikrosystem<sup>27</sup> und in diverse Subsysteme aus und beschreibt ihre Attributionen. Weitere Modifikationen waren dennoch notwendig, da er das System der Berufsbildung als hierarchisches und statisches System versteht und darstellt. Horizontale und vertikale Verflechtungen der Ebenen und Systeme miteinander und mit ihrer Umwelt werden bei der Kellschen Darstellung nur wenig berücksichtigt.

---

27 Die Systeme des Umweltsystems werden hier auch als Ebenen bezeichnet.

**Abbildung 13: Umweltsysteme von Lern- und Arbeitssituationen**



Quelle: eigene Darstellung 2011, modifiziert nach KELL (1995, S.377)

Kell legt den Fokus seiner Untersuchungen vor allem auf die Mikroebene mit den Akteuren Auszubildende/Ausbildungspersonal und BerufsschülerInnen/BerufsschullehrerInnen und vernachlässigt dabei die ‚Filter- und Selektionsfunktion‘ durch die Hintergrundfunktionen anderer Ebenen und ihrer Akteure. Auch werden die Akteure selbst nicht als Individuen mit ihren Dispositionen und internen Attributionen berücksichtigt. Sein Modell kann unterschiedliche ‚Lesarten‘ der Ausbildungsordnung durch die Akteure landwirtschaftlicher Berufsbildung nicht erklären. Dazu braucht es auch eine Handlungstheorie. Diese wird im Folgenden am Beispiel der Wirkungsanalyse von Gesetzen in der Pflegeversicherung (GIESE/RUNDE 1999) eingeführt und begründet.

### 2.1.1 Mehr-Ebenen-Modell der Rechtswirkungsforschung

Einen wesentlichen Anteil zur Herleitung und Begründung eines eigenen Modells wird das Mehr-Ebenen-Modell aus der Rechtswirkungsforschung nach GIESE/RUNDE (1999) beitragen. Ihr Aufsatz ‚Wirkungsmodell für die empirische Bestimmungen von Gesetzeswirkungen‘ stellt einen wesentlichen Beitrag dar, um die Notwendigkeit einer Integration eines Handlungsmodells für die eigene Problemstellung zu begründen und modellhaft darzustellen. Ihre Darstellung eines Modellansatzes und deren Anwendung im Rahmen einer Wirkungsanalyse in der Pflegeversicherung verweist auf wesentliche

Wechselbeziehungen und Interdependenzen zwischen den Ebenen. Sie begründen die Notwendigkeit eines Vorgehens von Akteursseite her und somit das Erfordernis eines akteursbezogenen verhaltens- bzw. handlungstheoretischen Ansatzes (GIESE/RUNDE 1999, S. 16).

### 2.1.2 Das Mehr-Ebenen-Modell landwirtschaftlicher Berufsbildung

„Also, die Ausbildungsordnungen geben das auf jeden Fall ... an. Wenn ich mir die Prüfungsanforderungen alleine erst mal anschau, oder ich sage erst mal, gehen wir mal vom Ausbildungsrahmenplan aus, oder vom betrieblichen Ausbildungsplan, den man da entsprechend von ableitet, ist dem Ausbilder, dem Betrieb sehr viel Handlungsspielraum, wird ihm sehr viel Handlungsspielraum gelassen. Die Dinge, die dort in der Verordnung drinstehen, auch umzusetzen. Weil sie doch recht weit gefasst sind immer. Also man kann dort ganz viel reinlegen. Jetzt hängt es wirklich von der Qualität, vom Können des Ausbilders ab, das umzusetzen.“

Interview AusbildungsberaterIn He, Absatz 143

Steht die Rezeption von Gesetzen und Verordnungen im Fokus, besteht im wissenschaftlichen Bereich Einheit darüber, dass es in der Regel nicht möglich ist, durch rein kausal-analytische Modelle das Verhalten von Rechtsadressaten zu erklären. Das Handeln von Akteuren im landwirtschaftlichen Ausbildungssystem ist unzureichend beschrieben, wenn man es als reines Auftragshandeln betrachtet. Wenn das so wäre, dann wäre das Handeln der Akteure aus den Kenntnissen der Gesetze auf der inhaltlichen Ebene vollständig ableitbar und voraussehbar<sup>28</sup>. „Ferner ist zu berücksichtigen, dass das Recht in Form von Gesetzen auf sozial strukturierte Lebenszusammenhänge und biographisch geprägte Individuen trifft, die Gesetze wahrnehmen und bewerten und im Kontext ihrer Bedürfnisse und Lebenszusammenhänge nutzen, befolgen oder auch ignorieren und umgehen“ (GIESE/RUNDE 1999, S. 15). Adressaten der Ausbildungsordnung sind zuerst einmal das Ausbildungspersonal und die Auszubildenden. Diese arbeiten aber mit ‚Übersetzungen‘<sup>29</sup> der AusbildungsberaterInnen und der Landes- und Bundesexperten. Alle diese Akteure sind als eigenständige Individuen in ihrem individuell

---

28 Das dies nicht so sein muss, kann u.a. an Unklarheiten oder sogar Widersprüchlichkeiten der mit dem Gesetz verbundenen Ziele zu tun haben. Es kann aber auch damit zu tun haben, dass es sich als schwierig erweist, ein Verhalten ohne normative Vorgaben von einem Verhalten abzugrenzen, was auf Grund normativer Vorgaben beobachtet wird um dann daran entsprechende Verhaltensänderungen festmachen zu können (GIESE/RUNDE 1999, S. 15). Ein Ausbilder, der das Berichtsheft seines Auszubildenden ein Mal wöchentlich kontrolliert, tut das vielleicht auf Grund der ihm bekannten normativen Vorgaben. Vielleicht kontrolliert er aber auch, weil er sich dem Jugendlichen verpflichtet fühlt, da schon sein Vater im Unternehmen arbeitete. Es ist nur sicher, dass er es tut, aber nicht warum.

29 Vgl. NAUERTH (2003, 2004)



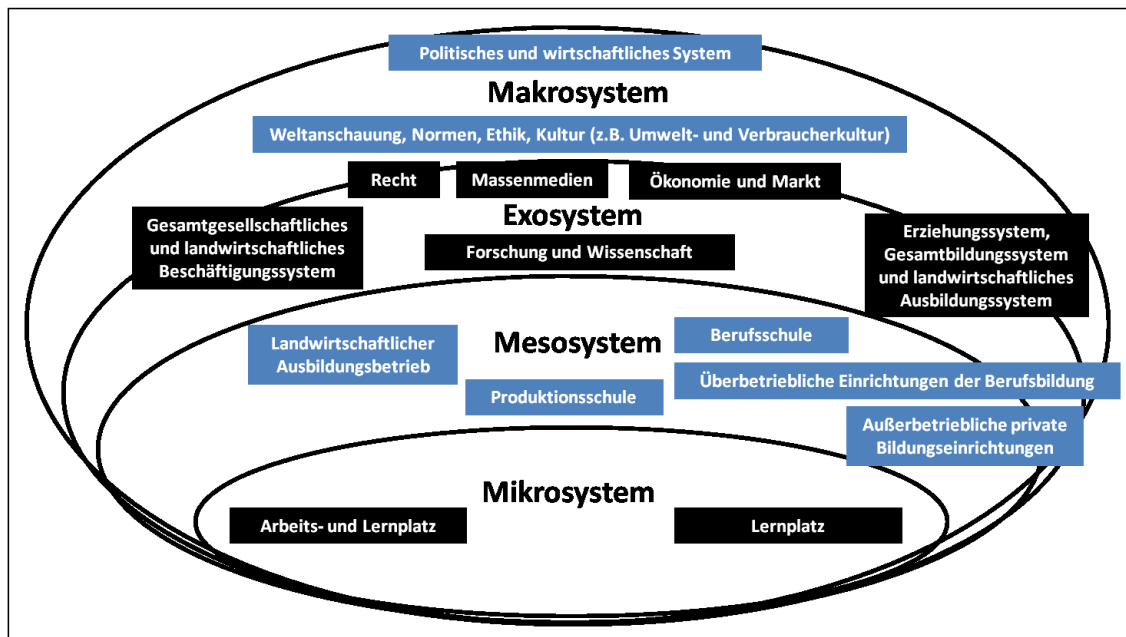
wahrgenommenen Handlungskontext zu verstehen. „Dadurch kommt es zu bedeutsamen empirischen Variationen des faktischen operativen Handelns“ (FEND 2009, S. 175)<sup>30</sup>. Wobei die Vielfalt an Handlungsakteuren und der damit verbundenen Unsicherheiten Erklärungen zu Gesetzeswirkungen nicht unbedingt unmöglich machen. Es gibt empirische Studien, die nahe legen, dass es sozial-typische Verhaltensmuster und ‚typische‘ Reaktionen auf Rechtsnormen gibt<sup>31</sup>. Aber ohne Kenntnis der Normen, Wertvorstellungen und Wissensbestände (Makroebene) der Akteure, der institutionellen Regelungen und normativen Vorgaben des landwirtschaftlichen Bildungssystems (Exoebene), ohne ein Wissen über die Handlungsspielräume der Akteure im Ausbildungsbetrieb und in der Berufsschule (Mesoebene) und ihrer Konstellationen (Mikroebene) (vgl. Abbildung 2) kann die Rezeption der Ausbildungsverordnung und ihre Wirkung auf das Handeln der Akteure nicht erklärbar werden. Das „operative Handeln“ (FEND 2009, S. 175) der Akteure wird somit unverständlich bleiben. Die Systeme bzw. Ebenen und ihre Funktionssysteme gehören zu den wichtigsten ‚Umwelten‘ der Akteure bei ihrer Aufgabenerfüllung. Sie ‚laufen‘ als Hintergrund, als Kontext, als Handlungserklärung immer mit und werden als „komplexe Struktur ineinander verschachtelter Systeme“ (BRONFENBRENNER/LÜSCHER ET AL. 1981) zu Variationen führen.

---

30 So kann ein Ausbilder im Verlaufe seines langen Arbeitslebens gute Erfahrungen mit regelmäßigen Kontrollen des Berichtsheftes gemacht haben, so dass er die entsprechende normative Forderung auch umsetzt. Er sieht aber nicht ein, warum er dies wöchentlich einfordern sollte. Er überlässt es der Verantwortung des Auszubildenden, wann und wie dies geschieht.

31 Vgl. Giese/Runde 1999; Esser 2005, Arnold 1989, Vollstädt/Tillmann 1999; Arnold 1983, Meyer/Rowan 1978

**Abbildung 14: Mehr-Ebenen-Modell landwirtschaftlicher Berufsbildung**



Quelle: eigene Darstellung 2010, modifiziert nach BRONFENBRENNER/LÜSCHER (1981) und KELL (1995)

Die Benennung der System-Ebenen und deren Teilsysteme lehnt sich an BRONFENBRENNER/LÜSCHER (1981) und KELL (1995) an und wurde von der Autorin für das landwirtschaftliche Berufsbildungssystem modifiziert.

## 2.2 Anschlussfähigkeit im Mehr-Ebenen-Modell

Jedes System bzw. jede Ebene schafft eine Passung bzw. „Anschlussfähigkeit“ von rechtlichen Normen und kann auch daran scheitern. Anschlussfähigkeit in diesem Sinne bedeutet den Aspekt der Kenntnis und Verständlichkeit dieser Norm. Sie muss vom Ausbildungspersonal als für sie von Belang erkannt werden, bzw. bekannt sein und zum anderen auch in einer für sie verständlichen Sprache abgefasst sein. Anschlussfähigkeit kann aber auch bedeuten, dass die Inhalte, Zielvorgaben und anthropologischen Grundvorstellungen mit den Werten und Normen der Adressaten und mit der Gebrauchsfähigkeit vorhandener bzw. wahrgenommener Ressourcen korrelieren. Eine Forderung der Ausbildungsordnung, die beispielsweise vom Ausbildungspersonal erwartet, dass es 50 % seiner Arbeitszeit dem Auszubildenden widmet, ist in Anbetracht der Tatsache, dass im Agrarbereich mehr als 90 % der AusbilderInnen nebenamtlich tätig sind, gewiss nicht anschlussfähig. Eine Anschlussfähigkeit und somit eine adäquate Umsetzung von Inhalten und Zielvorgaben werden auch eher unwahrscheinlich, wenn zum Beispiel ein Ausbilder grundsätzlich wirtschaftliche Erwägungen prädestiniert und pädagogischen

Vorgaben ignoriert. Anschlussfähigkeit einer Norm wie die Verordnung zur Ausbildung von Landwirten/Landwirtinnen muss aber auch bedeuten, dass ihre Zielformulierungen, ihre inhärenten Erwartungen, ihre Vorstellung von Bildung und Erziehung angrenzenden normativen Regelungen nicht widersprechen<sup>32</sup>. „Anschlussfähigkeit der rechtlichen Regelungen ist eine Grundbedingung für die Wirkung einer Rechtsnorm“ (GIESE/RUNDE 1999, S. 17). Es wird im beruflichen Ausbildungskontext versucht, diese Erkenntnis u.a. durch einen konsensuellen Akt der Entstehung und Verrechtlichung von Gesetzen und Verordnungen zu berücksichtigen (BIBB 2006).

## **2.3 Mehr-Ebenen-Modell und Kontexte - Wechselwirkungen**

„Der Mehr-Ebenen-Ansatz operiert mit Wechselwirkungsprozessen, bei denen Handlungskontexte der Makro- Ebene“ aber auch der Exo- und Mesoebene Einfluss auf individuelle Handlungen nehmen (GIESE/RUNDE 1999, S. 21). Handlungskontexte beziehen sich auf die objektiven Bedingungen und die individuell wahrgenommenen Situationen der Handelnden. Im System der landwirtschaftlichen Berufsbildung sind dies die Mikroebene der betrieblichen Ausbildungswirklichkeit, die Mesoebene der Ausbildungsbetriebe, die Exoebene der wirtschaftlichen und rechtlichen Institutionen und die Makroebene der gesamtgesellschaftlichen kulturellen Bedingungen, der verinnerlichten Werte und Normen (vgl. Abbildung 2). Handlungskontexte verweisen auch auf strukturelle Zusammenhänge und „thematisieren Bedingungen sozialen Handelns“ (GIESE/RUNDE 1999, S. 20). Sie lassen sich unterscheiden in klar mitteilbare, äußere Bedingungen, die mögliche Handlungsräume begrenzen oder beeinflussen und in unhinterfragte Selbstverständlichkeiten, welche in Form von Werten, zum Beispiel pädagogischen Grundpositionen, Wissensbeständen, Moralvorstellungen etc. eingehen. Für Definition, Beschreibung und Operationalisierung von Kontexten können zwei Ansätze der Rechtswirkungsforschung herangezogen werden: „Der erste Ansatz definiert Kontexte als nicht der Sprache direkt angehörende Faktoren (z.B. Werte, Normen, Wissensbestände), die jedoch in jede Kommunikation eingehen und die Verständigungsprozesse mitprägen“ (GIESE/RUNDE 1999, S. 20). Sie thematisieren somit „unhinterfragte Selbstverständlichkeiten“ von Werten, Normen, kollektivem Wissen, ideologischen Ansichten, Moral- und Ethikvorstellungen. Auch anthropologische Grundeinstellungen und Bil-

---

32 Es sollten also beispielsweise die ‚Handlungsfelder‘ des Rahmenlehrplanes für die Ausbildung der Ausbilder (AdA) mit den zu erlangenden Kompetenzen, Lernzielstufen, Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten inhaltlich mit den Forderungen der Ausbildungsordnung übereinstimmen (HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG 2009).

dungs- und Erziehungsüberzeugungen als der wesentliche Kern von Ausbildungsordnungen werden geltend gemacht. Sie werden von den Akteuren aber nicht als etwas wahrgenommen, was wahrgenommen werden muss, um sich so oder so zu verhalten. Sie laufen im Hintergrund mit, werden als „sozial typische Erfahrungen“ in Interpretationsschemata (Frames) verdichtet (SCHIMANK 2000C, S. 20F.). Sie wirken somit auch auf Akteure und deren Handlungen auf der Exo-, Meso- und Mikroebene. Diese „prägen die Situationsdefinitionen, die Leitmotive, die Erwartungshaltungen oder die Bewertungs- und Begründungszusammenhänge der Handelnden“ (SCHIMANK 2000C, S. 20F.). Dies begründet die Notwendigkeit eines Vorgehens von Akteursseite her und die Berücksichtigung eines akteursbezogenen verhaltens- bzw. handlungstheoretischen Ansatzes (GIESE/RUNDE 1999, S. 16).

„Der zweite Ansatz definiert Kontexte als Situationsgegebenheiten und zwar als den von den Akteuren wahrgenommenen Gegebenheiten, zu denen sie sich verhalten und die den Raum möglicher Handlungen begrenzen und beeinflussen“ (GIESE/RUNDE 1999, S. 29). Nach diesem Verständnis werden Kontexte als „Opportunitäten und als Räume sozialer Beeinflussung“, als Handlungsbegrenzung und Kontrollen verstanden. In diesem Zusammenhang kann auch von „Lebenslagen“ der Akteure gesprochen werden (GIESE/RUNDE 1999, S. 29). Für diesen zweiten Kontextansatz müssen mehrere analytische Kategorien berücksichtigt werden. GIESE/RUNDE unterscheiden folgende: Räume sozial ungleicher Informations-, Einfluss- und Kontrollchancen mit normativen Regelungen<sup>33</sup>, sozialstrukturelle Ungleichheiten der Kapital- und Ressourcenverteilung<sup>34</sup>,

---

33 Diese Räume werden als Bestandteile von Situationen wahrgenommen und führen entweder zu Anpassung und Akzeptanz oder zu Protest. Hier geht es beispielsweise um (wahrgenommene) Unterschiede in der Rollenverteilung im Ausbildungsbetrieb, in der spezifischen Funktion in der betrieblichen Hierarchie, um dort vorfindliche normativ vorgegebene Rechte und Pflichten, aber auch um spezifische Rollen und Funktionen in Institutionen und Organisationen, die mit einem hohen Status einhergehen

34 In Anlehnung an Bourdieu kann hier unterschieden werden in soziale Ressourcen, Wissensressourcen und ökonomische/materielle Ressourcen (BOURDIEU/SCHWIBS et al. 1982). Im Kontext beruflicher landwirtschaftlicher Ausbildung geht es um Ungleichheiten bzgl. des Vorhandenseins verschiedener Kapitalarten, die die Position im sozialen Raum determinieren (vgl. BOURDIEU 2008) wie beispielsweise Arbeitsentgelt und Lehrlingsentgelt, berufliche Erfahrungen, Zusatzqualifikationen und soziale Netzwerke u.a. Bourdieus Habitus-Theorie und die Theorie sozialer Räume sind als „Indikatoren des Sozialstatus“ und „Räume sozialer Beeinflussung“ als wesentlicher Ansatz zu berücksichtigen, da sie die strukturelle Ebene mit der subjektiven Ebene verbinden. Akteure des landwirtschaftlichen (Aus) Bildungssystems nehmen auf Grund ihrer Qualität und Quantität an „Kulturgütern“ eine bestimmte Position im sozialen Raum (Ebene, Feld) ein. Rolle, Funktion, Qualifikation und Sozialisation der Akteure aber begrenzen Handlungsräume und -optionen und begründen Verhalten und Handlungen. Hier kann es beispielsweise auch um Restriktionen bzgl. der zur Verfügung stehenden Zeit für den Auszubildenden gehen, besonders, wenn der Unternehmer auch gleichzeitig als Ausbilder tätig ist. Oder es wirken finanzielle Restriktionen. Es erfolgt eine Abwägung, in wie weit die zu erwartenden Kosten zum einen tragbar sind und zum anderen den möglichen Nutzen überschreiten werden.

personal bedingte Restriktionen oder Möglichkeiten<sup>35</sup> und sozialräumliche Ungleichheiten der Infrastruktur<sup>36</sup>.

„Die sich aus den gesellschaftlichen Ungleichheiten, Sanktionsmechanismen, Opportunitäten etc. ergebenen Handlungsmöglichkeiten für bestimmte Handlungssituationen, Zielbestimmungen und Wahlentscheidungen machen den Kontexteffekt des ‚Möglichkeiten- Kontextes‘ aus“ (GIESE/RUNDE 1999, S. 21).

Der Habitus sozialer Akteure als soziologische Kategorie „ist eine gesellschaftlich bedingte Dispositionsstruktur“ (SCHÜTZEICHEL 2004, S. 330). Er wird durch die Position des Akteurs im sozialen Raum bestimmt und kann als „Inkorporation äußerer sozialer Existenzbedingungen beschrieben werden“ (SCHÜTZEICHEL 2004, S. 331). Soziale Positionen wirken sich nicht deterministisch auf den Habitus aus, den Akteuren werden aber Grenzen aufgezeigt, die sie in ihrer Wahrnehmung, ihrer Denkweise und Handlungsformen nur selten überschreiten können (SCHÜTZEICHEL 2004, S. 331).

Diese Zusammenhänge gehen in das herzuleitende Modell als analytische Kategorie „Restriktions- /Möglichkeiten-Kontext“ ein. Ab hier wird es als *Mehr-Ebenen-Habitus-Modell* (MEHM) bezeichnet.

Die Rezeption und Wirkung von Ausbildungsordnungen werden durch das Vorhandensein und die Einflussnahmen von Handlungskontexten und Möglichkeiten-Kontexten ‚gefiltert‘. Ausbildungsordnungen ‚durchlaufen‘ den „lebensweltlichen Handlungskontext“ (GIESE/RUNDE 1999). Dieser ‚verarbeitet‘ individuelle Interpretationen, Präferenzen, Wahrnehmungsmuster und Erwartungshaltungen. Ihnen inhärent sind Regeln, die Handeln erklären können, wobei sich die Verarbeitung bzw. der Umgang mit der Verordnung zur Berufsausbildung von Landwirten/Landwirtinnen nicht allein auf nutzenoptimierte Überlegungen der Akteure stützen kann. Denn das Handeln von Akteuren ist auch Routineverhalten oder Handeln nach verinnerlichten dominanten Leitbildern (FRIEDMANN 1972, S. 320), emotionales Handeln oder Handeln in Akteurskonstellatio-

---

35 Hier sind vor allem körperliche oder psychische Fähigkeiten gemeint, die sich entweder als Ermöglichung oder als Restriktion erweisen. Beispielsweise wird ein stark übergewichtiger Jugendlicher geringere Chancen haben, für einen Ausbildungsplatz zur Ausbildung zum als Landwirt/zur Landwirtin berücksichtigt zu werden.

36 Dies bedeutet für den landwirtschaftlichen Ausbildungskontext, dass zum einen die Ausbildungsbetriebe in ländlichen Gebieten liegen, sich Institutionen mit normativem Charakter, wie beispielsweise die Landwirtschaftsministerin, Landwirtschaftskammern und zuständigen Stellen sich gewöhnlich in städtischen Ballungsgebieten angesiedelt haben. Die entsprechenden Akteure sind demnach auch den entsprechenden Nachfolgerestriktionen ausgesetzt. So benötigt eine Auszubildende oder Ausbilder auf dem Land einen PKW und Führerschein und oder eine Wohnmöglichkeit im oder in der Nähe des Ausbildungsbetriebes oder er kommt aus dem Dorf.

nen<sup>37</sup>. Neben intersubjektiv gültiges kulturell-normatives Verhalten müssen auch gesellschaftlich vermittelte und individuelle Situationsdefinitionen der Akteure eingebunden werden. Die sich daraus ergebene Vorstrukturierung von Handlungen nimmt damit Bezug auf die je individuell wahrgenommenen Situations-Ebenen (Makroebene, Exoebene, Mesoebene oder Mikroebene).

Ein Modell, das Erklärungen für die unterschiedlichen ‚Lesarten‘ von Ausbildungstexten, divergierende Rezeption von Gesetzesinhalten und Anschlusshandlungen erklären möchte, muss daher neben einen Mehr-Ebenen-Ansatz und einen akteursbezogenen Ansatz auch einen Ansatz verfolgen, der sozialpsychologisches Verhalten und Entscheidungsgrundlagen der Rational-Choice Theorie berücksichtigt<sup>38</sup>. Dieser Modellansatz bindet dann eine Handlungstheorie in einen Mehr-Ebenen-Ansatz ein und integriert verschiedene Handlungsmodelle. Es „fokussiert den handelnden Menschen und fragt nach den beim Handeln wirksam werdenden Bedingungsfaktoren“ (NAUERTH 2008, S. 2). Das Modell vermag somit Erklärungen von unterschiedlichen ‚Lesarten‘ von Verordnungstexten und „Wissensbeständen auf der Ebene seiner Handlungsspielräume sowie auf den Ebenen seiner motivationalen und kognitiven Dispositionen zu erfassen. Mit seinem Frame-Konzept verbindet es Handlungs- und Strukturtheorie und damit mikro- und makrosoziologische Erklärungsansätze zu einem Mehr-Ebenen-Habitus-Schema, das die Komplexität menschlichen Handelns und dessen Eigensinn im Kontext von Lebenswelt und Lebenslage zu beschreiben in der Lage ist“ (NAUERTH 2008, S. 2).

Die Verordnung zur Ausbildung von Landwirten versucht auf beide Kontextansätze Einfluss zu nehmen. Hinsichtlich der ersteren geht es darum „intersubjektiv geltende gesellschaftlich relevante Normen, Werte oder Wissensbestände zu stabilisieren oder zu verändern“ (GIESE/RUNDE 1999) und diese als Orientierung- und Steuerungsmechanismus den Ausbildungsprozessen zugänglich zu machen. Konkret sollen im Konsens erzielte, aktuell geltende Vorstellungen von beruflicher Bildung und Erziehung oder wirt-

---

37 Siehe auch akteurstheoretische Ansätze nach MAYNTZ ET AL. (1995) und NULLMEIER (2000)

38 SCHIMANK (1988, S. 629) geht davon aus, dass weder die systemtheoretische Perspektive noch das Institutionenkonzept der Rational Choice Perspektive für sich genommen die soziale Wirklichkeit erfassen und erklären können und beide komplementär zueinander stehen und sich implizit einander voraussetzen. Sein Vorschlag besteht nun darin, die hochgradig generalisierten Handlungsoptionen (binärer Code) des ‚Seins‘, des ‚Sollens‘ und ‚Wollens‘ in Teilsystemen nach Luhmann (LUHMANN 1987a) als „situationsdefinierende Typisierungen“ (Fiktionen) zu verstehen und diese als „Wahrnehmungsmuster als auch zielgenerierende Abstraktionen der Akteure in die Logik der Situation einzusetzen“ (SIEBE 1995, S. 11). So dass SCHIMANK die Erwartung formuliert, dass eine Situationsdefinition (Frame), welche als eine „Akteursfiktion über eine teilsystemische Logik modellierbar ist [...] ausdifferenzierter die situationalen Elemente des ‚Wollens‘ als substantielle Interessen und ‚Sollens‘ als perzipierte Erwartungen“ zu beschreiben vermag (SIEBE 1995, S. 11) und auch stabiler, da formalisiert ist. Das Essersche ‚Modell der soziologischen Erklärung‘ verweist schon in diese Richtung, da der konstruktivistische Aspekt in seiner Variante der Rational Choice Theorie (RREEMM-Modell) stark betont wird.

schaftliche Vorstellungen politisch durchgesetzt werden und handlungsleitend für Akteure beruflicher Bildung sein. Über den zweiten Kontextansatz wird versucht, Rahmenbedingungen und ‚Möglichkeitsräume‘ zu schaffen und zu stabilisieren, die die ‚Lebenslage‘ des Individuums konsolidieren helfen. Flankierende Ordnungsmittel wie Durchführungsbestimmungen und Richtlinien sollen eine entsprechende stabilisierende und nachhaltige Struktur schaffen<sup>39</sup>. Kontexte beeinflussen nicht direkt das Akteursverhalten- sie sind eher als Rahmenbedingungen für die Vorstrukturierung von Handlungen wesentlich (GIESE/RUNDE 1999, S. 21).

## **2.4 Mehr-Ebenen-Habitus-Modell und Situationsdefinitionen**

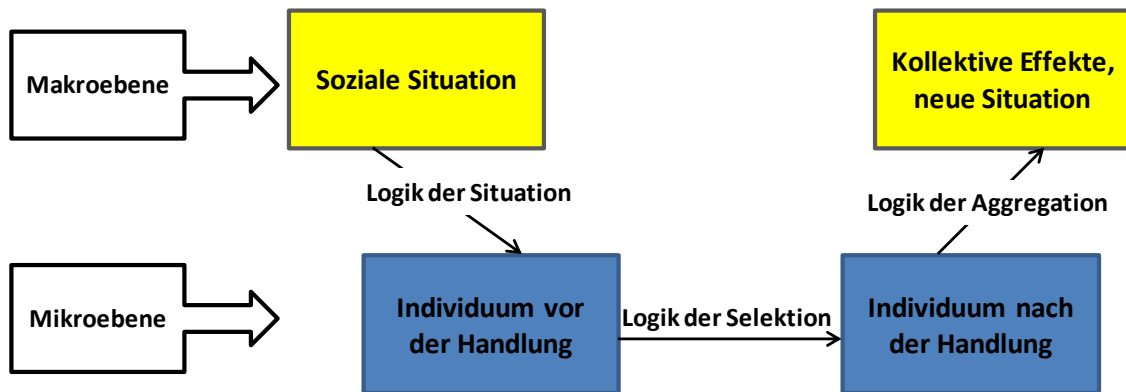
Sowohl der „lebensweltliche Handlungskontext“ als auch der „Möglichkeiten-und Restriktionskontext“ gehen als Vorstrukturierungen von Situationsdefinitionen in das Modell ein, um folgende soziologisch relevante Frage zu beantworten: “Was konstituiert den gesellschaftlich ‘definierten’, für die Akteure nicht einfach hintergehbaren, objektiven Rahmen, aus dem heraus sie ihre subjektiven Definitionen der Situation vornehmen“ (ESSER 1996, S. 6)? Situationsdefinitionen bilden eine „objektive Rahmung“ und stellen eine grundlegende Voraussetzung für Entscheidungsverhalten auf der Mikroebene dar (ESSER 1996, S. 6).

Die folgenden Abschnitte nehmen das Esser’sche „Modell der soziologischen Erklärung“ (MSE) (vgl. Abbildung 3) als Grundlage, um ein system- und akteurstheoretisch motiviertes Modell (MEHM) zu begründen. Dieses soll dann geeignet sein zu klären, wie es zu bestimmten Handlungen in unterschiedlichen Handlungskontexten des Systems landwirtschaftlicher Berufsbildung kommt.

---

<sup>39</sup> So können beispielsweise die Berufsbildungsbeihilfe, Zuschüsse zu den Internats- und Anfahrtkosten und sonderpädagogische Zusatzqualifikationen von Gesetzgeberseite, aber auch das Bereitstellen von Wohnraum oder Lernmedien für Auszubildenden stabilisierend wirken.

**Abbildung 15: Das ‚Modell soziologischer Erklärung‘ (MSE)**



Quelle: modifiziert nach ESSER (1993)

Die Methode besteht aus drei Schritten:

1.) Die Logik der Situation als Übergang von der Makro- zur Mikroebene

Angelehnt an Max Weber sollen drei typische Strukturen herausgearbeitet werden: Interessen, Institutionen und Ideen. Diese sollen die objektive Beschaffenheit der Situation beschreiben und bilden die soziale Situation (ESSER 2005).

2.) Die Logik der Selektion als Vorgang auf der Mikro-Ebene selbst

Die Logik der Selektion erfasst die innere Selektion, über die sich die Akteure orientieren. Erklärt werden soll, welche Situationsdefinition Akteure in der entsprechenden Situation wählen (Framing<sup>40</sup>). Diese kann entweder eine Habit- Situationsdefinition, eine Frame-Situationsdefinition, eine Offene Situationsdefinition oder eine Restriktionsorientierte Situationsdefinition sein<sup>41</sup>. „Nach Esser erfolgt die Wahl zwischen zwei alternativen Modellen- einem plausibleren und einem nächst plausiblerem Modell (GREVE 2006, S. 16, vgl. auch ESSER 2001, S. 264). Der Vorgang der Passung zwischen situativen Hinweisen und dem Modell wird als „matching“ bezeichnet. Gleichzeitig mit dem Modell wählt der Handelnde einen Modus der Informationsverarbeitung: automatischer Modus oder reflexiv-kalkulierender Modus (GREVE 2006, S. 16).

---

40 Die subjektive Deutung der Situation erfolgt durch Verknüpfung von Erwartungen und Bewertungen des Akteurs. Esser versteht schon diesen Vorgang als Selektion eines Modells der Situation. Ihre Erklärung würde schon die Inanspruchnahme der Logik der Selektion erfordern und wird als „Framing“ bezeichnet (GREVE 2006, S. 15). „Framing ist die ‚Definition‘ der Situation durch eine eigene Leistung des Akteurs“ (ESSER 1996, S. 80). Dies kann auch analog zu Handlungen gesehen werden, da nicht Handlungen sondern Modelle der Wirklichkeit gewählt werden (GREVE 2006, S. 15).

41 Es gibt auch aktuell Unterscheidungen in der Wahl der Frames: reflektiert rational (rc), oder unreflektiert automatisch (as). Dies bezeichnet Esser als „Modell der Frame Selektion“ (ESSER 1996, S. 80).



### 3.) Die Logik der Aggregation als Übergang von der Mikro-zur Makroebene

Das analytische Interesse einer soziologischen Erklärung ist auf der Ebene der kollektiven Sachverhalte, der Makroebene, angesiedelt. Diese wiederum sind aber ohne einen Rekurs auf die Mikroebene- die Ebene des individuellen Handelns wenig sinnhaft. (GRESHOFF/SCHIMANCK 2006, S. 14). Für die Transformation gelten Regeln und Bedingungen, die als Brückenhypothesen fungieren. Um mit dem ‚Modell soziologischer Erklärung‘ die so genannte komplementäre Schwächen von Mikro- und Makro-Theorien zu reduzieren, ist es nach Esser notwendig, das Modell als eine „Konstitution von oben“ mit einer „Emergenz von unten“ zu kombinieren (ESSER 1999, S. 598).

#### 2.4.1 Logik der Situation<sup>42</sup>

Für eine Situationsanalyse, der erste Schritt zur Erklärung von Handlungen, sind nach Esser neben einer subjektiven Situationsdefinition auch die objektive Situation selbst zu berücksichtigen. Die subjektive Situationsdefinition setzt sich aus den wahrgenommenen „äußeren Bedingungen“ und den wahrgenommenen „inneren Bedingungen“ zusammen (THOMAS 1965, S.123). Zu ersteren zählt THOMAS (1965) „Institutionen und Sitten- Familien, Bande, Kirche, Schule, die Presse, den Film [...] Haltungen und Werte anderer Personen, mit denen der einzelne in Konflikt oder Zusammenarbeit steht“ (THOMAS 1965, S.123). Nach Esser werden aber auch materielle Opportunitäten<sup>43</sup>, signifikante Symbole<sup>44</sup>, institutionelle Regeln und kulturelle Bezugsrahmen als wesentliche „äußere Bedingungen“ von Situationslogik benannt und beschrieben. Zu den „inneren Bedingungen“ zählen „einfache Gewohnheiten, Bräuche, Sitten, informelle Usancen“<sup>45</sup>, Konventionen, mehr oder weniger festgelegte Drehbücher über bestimmte Sequenzen des Handelns, soziale Rollen, das geschriebene und das ungeschriebene Recht, komplette Verfassungen und den gesamten Bereich der Regeln einer sozialen Ordnung u.a. [...]. Institutionelle Regeln definieren den sozialen Sinn einer Situation“ (ESSER 1999,

---

42 Nicht immer erscheint es notwendig zur Beantwortung der jeweiligen Forschungsfrage, tatsächlich alle Schritte der Logik der Situation, der Selektion und der Aggregation in gleicher Ausführlichkeit zu nehmen, nicht immer ist es forschungspraktisch erforderlich, alle Einflüsse und Folgeerscheinungen in detail (auf einen typischen handelnden Akteur, dessen Motivlagen und Handlungsoptionen) zu reduzieren. So kann es unter Umständen eben auch dann zu einer befriedigenden Erklärung führen, wenn Institutionen und deren materialisierte Form, z.B. in Form von Gesetzestexten, als Randbedingungen individueller Handlungen angesehen werden, ohne dass deren Genese aus individuellem (Entscheidungs-)Handeln gleich mit erklärt werden müsste. Schulz-Schaeffer (2009) kritisiert das zugrunde liegende Handlungsverständnis. Es übersehe, dass Handlungen auch durch Zuschreibungen konstituiert werden-dem könne ein auf die Sequenz Situationsdeutung, Handlung, Handlungsfolge zugeschnittenes Modell aber nicht Rechnung tragen und erfordere folglich eine entsprechende Ergänzung“ (GREVE/SCHNABEL ET AL. 2009, S. 13).

43 jegliche Kapitalarten

44 helfen Situation schnell zu erkennen, wie schwarzer Anzug, Musik, Sprache

45 Usancen sind im allgemeinen traditionell entstandene Handelsbräuche, die das Geschäftsgebaren regeln ([HTTP://DE.MIML.HU/BORSE/USANCEN.HTML](http://de.miml.hu/borse/usancen.html), ZUGEGRIFFEN AM 23.04.2011).

S. 53). „Innere Bedingungen“ stellen sowohl Werte als auch Wissen über Wahrscheinlichkeiten, aber auch Präferenzen und innere Einstellungen des Einzelnen wie Interessen, Bedürfnisse und Wünsche dar. Sie sind somit biographisch motiviert.

Die „objektive Situation“ wird u.a. bestimmt durch gesellschaftliche Wertsymbole und objektiv gültige gesellschaftliche Festlegungen der „Produktionsfunktion“<sup>46</sup> (ESSER 1999, S. 124). Sie definieren für sich eine Situation als Rahmung für weitere Entscheidungen<sup>47</sup>. Beispielsweise beinhaltet diese ein gesellschaftlich spezifisches System der Verteilung von Rechten und Prestige.

## 2.4.2 ‚Definition der Situation‘

Eine ‚Definition der Situation‘ erfolgt zuerst einmal über die Interaktion von ‚äußeren‘ und ‚inneren‘ Bedingungen einer Situation als die objektiven Bestandteile der Situation. Sie bildet dann die Rahmung, „die der Akteur der Situation gibt und von der her er dann alle Aspekte sieht“ und stellt eine „eigene selektive Leistung“ des Akteurs zur Reduzierung von Komplexität dar (ESSER 1999, S. 161). „Aus den vielen denkbaren Möglichkeiten wird schließlich *ein* Aspekt, *ein* Gesichtspunkt, *ein* Oberziel, *ein* mentales Modell mit *einem* Code und *einem* Programm ausgewählt, das alles weitere Geschehen bestimmt“ (ESSER 1999, S. 161, kursiv im Original). Das Wissen ob und welche Situation gerade gilt und die entsprechenden Werte, die mit eben dieser Situation verbunden sind, entspricht der ‚Identität‘ des Individuums. Dieses wählt aus einer Vielfalt möglicher Situationsmodelle das aus, was sowohl den Komponenten der ‚äußeren‘ als auch der ‚inneren‘ wahrgenommenen Bedingungen explizit oder implizit nahe kommt (inneres Tun). So werden neben Restriktionen auch Möglichkeitsräume wahrgenommen (THOMAS 1965, S. 123). Dieses zusammen wird als die ‚soziale Identität‘ eines Akteurs bezeichnet. Ihr wird in sozialen Situationen große Bedeutung beim Handeln zugemessen<sup>48</sup>.

---

46 Die Theorie sozialer Produktionsfunktionen‘ (TSPF) wird als ein Vorschlag zur angemessenen Erklärung der Verbindung von objektiver Situation und subjektiver Situationsdefinition verstanden: Demnach maximieren Menschen mindestens zwei Dinge: Physisches Wohlbefinden als das Ausmaß, mit dem Akteure ihr (physisches) Überleben sichern und verbessern. Es besteht aus Komfort und Stimulation. Die Soziale Wertschätzung als das Ausmaß, mit dem Akteure soziale Unterstützung durch den sozialen Kontext erhalten. Sie besteht aus Status, Affekt und Verhaltensbestätigung (ESSER 1999).

47 Institutionalisiertes Handeln in einer typischen Situation mit typischen Modellen und ein für den Akteur selbst nachvollziehbares Handeln sind Kriterien „sozialer Identität“ (ESSER 1999)

48 „Das ist das gesamte organisierte Repertoire an Wissen und an Bewertungen [...]. Die soziale Identität ist dabei kein bloßes Konglomerat der gesamten Erfahrungen und Bewertungen, die er im Laufe seiner Existenz gelernt hat. Vielmehr ist sie das Ergebnis einer- letztlich vom Akteur selbst vorgenommenen- vereinfachenden Zuschreibung von Eigenschaften zu sich selbst, insbesondere seiner Beziehung zur sozialen Umgebung. [...] ‚Soziale Identität‘ ist eine subjektive Zuschreibung des subjektiven Sinns und ist ein inneres Tun (ESSER 1999, S. 55; kursiv im Original). Sie muss von anderen akzeptiert werden. Sie ist nicht

Nach Esser führen drei verschiedene Prozesse zur Definition der Situation. „Erstens die *Vorgeschichte* der äußeren und inneren Bedingungen<sup>49</sup>, zweitens die Beeinflussung der Erwartungen und der Werte durch das Aufeinandertreffen der äußeren auf die inneren Bedingungen durch den Vorgang der *Kognition*<sup>50</sup>. Und drittens die eigentliche subjektive ‘Definition’ der Situation durch die Selektion einer *Orientierung* (ESSER 1999, S. 161F, kursiv im Original). Weder die Genese der sozialen Strukturen noch die der Identität sind vom Akteur selbst in größerem Maße beeinflussbar, diese beeinflussen sich aber gegenseitig. Die Vorgeschichte der äußeren und inneren Bedingungen stellen unverrückbare Daten dar, mit denen der Akteur konfrontiert ist und sind als das aktuelle „Erleben“ der Situation zu verstehen (ESSER 1999, S. 162). Der Vorgang der Kognition ist ein „Prozess der inneren Konstruktion der situationalen Wirklichkeit“ und ermöglicht es dem Akteur, „auf Grund eigener Erfahrungen Abläufe und Folgen gedanklich vorwegzunehmen und sowohl mit der sozialen als auch mit der nichtsozialen Umwelt in Kontakt zu treten“ (ESSER 1999, S. 164). So wird ein Ausbilder nicht ausprobieren, ob es ausreicht, das Berichtsheft am Ende der Ausbildung zu kontrollieren und dem Auszubildenden die Verantwortung für die Vollständigkeit des Ausbildungsnachweises und somit eines erfolgreichen Abschlusses zu überlassen. Seine langjährigen Ausbildungserfahrungen, seine Menschenkenntnis, die normativen Vorgaben usw. lassen es ihm wahrscheinlich erscheinen, dass damit ein erfolgreicher Abschluss der Ausbildung gefährdet wäre und er wahrscheinlich mit seinem Chef Ärger bekommen würde. Das würde für den Ausbilder keine wirkliche Handlungsalternative darstellen.

Der dritte Selektionsschritt- die Orientierung - stellt die Rahmung der Situationsdefinition dar. Es wird sich für ein bestimmtes „Modell der Situation“ (Esser 1999, S. 165)

---

gleich der ‚sozialen Rolle‘ bei Bourdieu, da diese von außen zugeschrieben wird, entweder vom Kollektiv, der Gesellschaft oder vom Forscher.

49 Zum ersten Prozess der Vorgeschichte der „äußeren Bedingungen“ zählt die „Genese der sozialen Strukturen“ (Esser 1999, S. 161F.). Wenn ein Ausbilder heute das Berichtsheft des Auszubildenden kontrollieren möchte, ist dies als eine Folge der vorausgegangenen Situation (Die Berufsschule beanstandete die Vollständigkeit des Berichtsheftes) und gleichzeitig als die Vorgeschichte der nun folgenden neuen Situation zu sehen (Der Auszubildende muss sein Berichtsheft von nun an regelmäßig zur Kontrolle und Unterschrift vorlegen). Die Genese der Identität als eine ‚innere Bedingung‘ bedeutet eine Internalisierung von Erfahrungen, die positiv oder negativ konnotiert sein können. Wenn beispielsweise ein Ausbilder die Erfahrung gemacht hat, dass eine buchstabengetreue Umsetzung ordnungsrechtlicher Vorgaben von der Unternehmensleitung positiv konnotiert worden ist, wird er dies immer wieder so tun, ohne lange darüber nachzudenken. Oder seine Annahme, dass Leistung nur durch permanenten Druck bei den Auszubildenden zu erreichen sei, wird bei positiven Erfahrungen seine Annahme dahingehend verstärken, dass er ‚gute Ausbildung‘ macht. Der Ausbilder wird wahrscheinlich bestimmte pädagogische Grundpositionen, beispielsweise ‚Systemorientierung‘ favorisieren oder Vorstellungen von einem bestimmten Menschenbild besitzen.

50 Die zweite Selektion zur ‚Definition der Situation‘ ist der Vorgang der Kognition. Das aktuelle ‚Erleben‘ der Interaktion von äußeren und inneren Bedingungen von Organismen erfolgt über unterschiedliche Reize. Diese werden durch Erfahrungen, Vorgeschichte, Werte und Einstellungen gefiltert, so dass es sich um einen selektiven und weitestgehend passiven Prozess der Wahrnehmung handelt. „Wahrnehmungen sind immer von Prozessen des gedanklichen Schließens von den erlebten gegebenen Daten auf nicht unmittelbar vorhandenen Eigenschaften und Zusammenhänge in der Situation begleitet“ (ESSER 1999, S. 161F.).

entschieden. Dieser Schritt wird bei Esser (ESSER 1999, S. 165) auch als „Framing“<sup>51</sup> bezeichnet, da eine „Selektion einer bestimmten subjektiven Definition der Situation“ (ESSER 1999, S. 165) erfolgt, bei der aus einer Vielzahl von Alternativen eben dieses Modell ausgewählt wird<sup>52</sup>. Der Ausbilder wählt also aus einer Vielzahl möglicher Alternativen die für ihn wahrscheinlichste, die seinen Erwartungen und Erfahrungen am ehesten entsprechende Situationsdefinition aus- beispielsweise die Situation ‚Berichtsheftkontrolle im Rahmen des betrieblichen Ausbildungsprozesses‘ und stellt sein zukünftiges Handlungsprogramm darauf ein. Hat sich der Ausbilder einmal für ein Situationsmodell<sup>53</sup> entschieden, wird die aktuelle Situation ‚Berichtsheftkontrolle im betrieblichen Ausbildungsprozess‘ nur noch im Rahmen *ihrer* Bezugnahmen gesehen. Zum Beispiel braucht es für diese spezifische Situationsdefinition wiederum ein spezielles Verhältnis zwischen Ausbilder und Auszubildenden, was darauf abgestimmte pädagogische Konzepte und Kontrollmechanismen nach sich ziehen wird.

Idealtypisch lassen sich vier verschiedene Arten von Situationsdefinitionen unterscheiden:

„Habit- Situationsdefinitionen“ erfolgen „auf der Basis verinnerlichter Hintergrundüberzeugungen“ (GIESE/RUNDE 1999, S. 24). Durch Aktivierung bzw. Aktualisierung von Routinewissen oder-Handlungen kommt es zu Anpassungen an neue Situationen. Wenn also ein Akteur eine oft wiederkehrende Situation hat und diese wahrnimmt, ohne sie als das zu reflektieren, wird er sich immer für ein und dieselbe Handlungsalternative entscheiden- eine Wahlalternativentscheidung im typischen Sinne ist somit nicht gegeben (UNIVERSITÄT HAMBURG 2010).<sup>54</sup>

---

51 Es gibt in der Literatur unterschiedliche Definitionen des Frame-Begriffes. „Unter dem Begriff Frame wird in der Soziologie im Allgemeinen ein spezieller Relevanzrahmen verstanden, mit dem Akteure Handlungssituationen definieren und bewältigen. [...] Frames werden [...] verstanden als kognitive, kollektiv geteilte Ordnungsmuster (Handlungsorganisationsmuster), die im Sinne eines Selektions- und Motivationsfilters soziales (Entscheidungs-) Handeln vorstrukturieren und somit eine handlungsanleitende Qualität haben“ (NAUERTH 2008, S. 3). Goofmans Frame-Verständnis geht davon aus, dass „subjektive Situationsdefinitionen keine rein subjektive Angelegenheit sind, sondern von gesellschaftlich geprägten Strukturmustern (kognitiven Mustern) überformt werden“ (NAUERTH 2008, S. 3). In dieser Arbeit wird sich dem Frame-Begriff nach Esser angeschlossen.

52 „Sie vollzieht sich als eine nicht bewusste oder irgendwie ‚abwägende‘ innere Entscheidung, bei der wiederum Erwartungen und Bewertungen eine Rolle spielen. Als Folge werden bestimmte situationsspezifische Einstellungen beim Akteur aktualisiert: der Code für den Typ, das Oberziel und den Sinn der Situation und das Programm für das Handeln nach diesem Code“ (ESSER 1999, S. 164F).

53 Das ‚Modell der Definition der Situation‘ ist nur ein theoretischer Sonderfall, da nur ein isolierter Akteur betrachtet wird. Definition der Situation ist aber immer ein sozialer Prozess. „Erst über bestimmte Formen der Ko-Orientierung, der symbolischen Interaktion oder der Kommunikation können Akteure überhaupt zu einem stabilen Bild ihrer sozialen Umgebung- und ihres Selbst- kommen. Kurz: Die Definition der Situation sei stets eine Angelegenheit der interaktiven Konstitution und einer gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (ESSER 1999, S. 166).

54 Ein Lehrling, der in den ersten beiden Jahren immer am Freitag sein Berichtsheft zur Kontrolle vorlegen musste, der gute Erfahrungen mit dem sich anschließenden Feedback hat, wird nicht mehr über Sinn- und Unsinn der Norm zur Berichtsheftkontrolle in seiner Ausbildungsordnung reflektieren, sondern seine ‚erfolgreiche‘ Strategie‘ einfach weiter verfolgen.

„Frame-bestimmte Situationsdefinitionen“ erfolgen durch Heranziehen einer begrenzten Anzahl von Alternativen. Dies setzt ein soziales Netzwerk voraus, was „intersubjektiv geteilte normative Geltungsansprüche der Handlungskordinierung erhebt“ (GIESE/RUNDE 1999, S. 29). Dann stehen nicht alle objektiv möglichen und vorliegenden Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung und der Fokus ist nicht wie bei Habit-Handlungen auf eine Alternative festgelegt. Welche gewählt wird, wird durch Nutzenmaximierungsgesichtspunkte im Rahmen der WET (Wert-Erwartungs-Theorie) entschieden (RUNDE ET AL. 1998)<sup>55</sup>.

Bei den „Offenen Situationsdefinitionen“ sind zuerst einmal individuelle Präferenzen und Gesichtspunkte der Nutzenmaximierung entscheidend. Allenfalls restriktive Handlungsbedingungen können die Entscheidung beeinflussen (RUNDE ET AL 1998, S. 29). Wenn sich ein Akteur nicht quasi für eine bestimmte (Routine)- Handlungsmöglichkeit entscheidet, wenn er nicht restriktiv auf eine Handlungsmöglichkeit in Ermangelung einer Alternative festgelegt wird, wenn er nicht durch ein Frame in seinen Alternativen begrenzt wird, dann trifft er eine Entscheidung, für eine Alternative, die ihn den höchsten Nutzen und die geringsten Kosten verspricht und seinen individuellen Präferenzen entspricht (GIESE 1999, S. 25)<sup>56</sup>.

„Restriktionsbedingte Situationsdefinitionen“ bieten den Akteuren, bedingt durch Restriktionen<sup>57</sup>, keine Entscheidungsalternativen. Wenn ein Akteur nur eine einzige Handlungsmöglichkeit und keine Alternative wahrnimmt, so definiert er restriktionsbedingt. Das liegt dann vor, wenn er nicht gleichzeitig habituell handelt<sup>58</sup> (UNIVERSITÄT HAMBURG 2010, S. 3-4).

---

55 Ein/eine Auszubildender/-de im ersten Ausbildungsjahr muss erst lernen, welche Handlungsalternativen ihm/ihr im neuen Handlungsfeld der betrieblichen Ausbildungswirklichkeit zur Verfügung stehen. Im Abgleich mit den formellen und informellen Regelungen des Unternehmens wird dann eine Handlungsalternative gewählt, die sich als erfolgversprechend im Sinne von nutzenmaximierend erweisen könnte. Beispielsweise werden die Auszubildenden erst einmal die Strategie verfolgen, ihr Berichtsheft erst nach Aufforderung ihres Ausbilders vorzulegen. Auszubildende, die Probleme mit dem Schreiben haben, werden versuchen, diese Aktivitäten weitestgehend zu minimieren, indem sie eine Berichtsheftkontrolle nicht offensiv einfordern. Trotzdem wägen sie zwischen einem unvollständigen Berichtsheft und der Gefahr der Nichtzulassung zur Abschlussprüfung und ihrer Aversion gegen das „Schreiben“ ab und werden sich für eine Handlungsalternative entscheiden, die für sie tragbar erscheint- sie warten auf eine Aufforderung des Ausbildungspersonals und legen es dann zur Kontrolle vor.

56 Auszubildende, die Probleme mit dem Schreiben haben, werden versuchen, diese Aktivitäten weitestgehend zu minimieren, indem sie eine Berichtsheftkontrolle nicht offensiv einfordern. Trotzdem wägen sie zwischen einem unvollständigen Berichtsheft und der Gefahr der Nichtzulassung zur Abschlussprüfung und ihrer Aversion gegen das „Schreiben“ ab und werden sich für eine Handlungsalternative entscheiden, die für sie tragbar erscheint- sie warten auf eine Aufforderung des Ausbildungspersonals und legen es dann zur Kontrolle vor.

57 Als Wirkungseffekte des ‚Möglichkeiten-Kontext‘ werden unterschiedliche Grade und Formen von Restriktionen angenommen: soziale und körperliche Restriktionen, finanzielle Restriktionen, Infrastrukturestriktion, normative Restriktion, Wissens- bzw. Informationsrestriktion (GIESE/RUNDE 1999, S. 21).

58 Beispielsweise muss ein Ausbildungsberater den Ausbildungsnachweis (Berichtsheft) als Zulassungskriterium zur Abschlussprüfung akzeptieren und in die Entscheidung/Handlung zur Zulassung oder Nichtzulassung einbeziehen, da diese Entscheidung sonst anfechtbar ist. Daraus ergibt sich eine unbedingte Kontrollpflicht und eine Einschätzung als restriktionsbedingte Situationsdefinition.

Die subjektiven Definitionen der Situation als eine ‚objektive Rahmung‘ und als grundlegende Voraussetzung für Entscheidungsverhalten auf der Mikroebene werden unter anderem auch durch Nutzenmaximierungsgesichtspunkte im Rahmen der WET (Wert-Erwartungs-Theorie) entschieden<sup>59</sup> (RUNDE ET AL. 1998).

Welchen Nutzen habe ich davon, regelmäßig das Berichtsheft zu kontrollieren? Wird sich dies positiv auf den Ausbildungserfolg auswirken? Steige ich dann in der betrieblichen Hierarchie, erhöht sich mein Prestige<sup>60</sup>?

Neben Nutzenmaximierungsgesichtspunkten kann bei der Definition der Situation auch die individuelle Präferenzsetzung eine wichtige Rolle spielen. Beides sind wesentliche Elemente des „kausalen Mechanismus“, die als „Logik der Selektion“ den „individuellen Effekt“ vom Handeln von AkteurInnen erklären kann (ESSER 1999, S. 16)<sup>61</sup>. Denn daraus erst lässt sich ihre aktuelle Situationsdefinition *ableiten und begründen*. Die „Definition“ der Situation wiederum, ihr mentales Modell, ihre Codierung und ihr Programm, geben den „Typ“ des Handelns und die „Logik“ ihrer Selektion vor (ESSER 1999, S. 166).

Die „Definition der Situation“ wird als weitere analytische Kategorie in das Mehr-Ebenen-Habitus-Modell integriert (vgl. Abbildung 4).

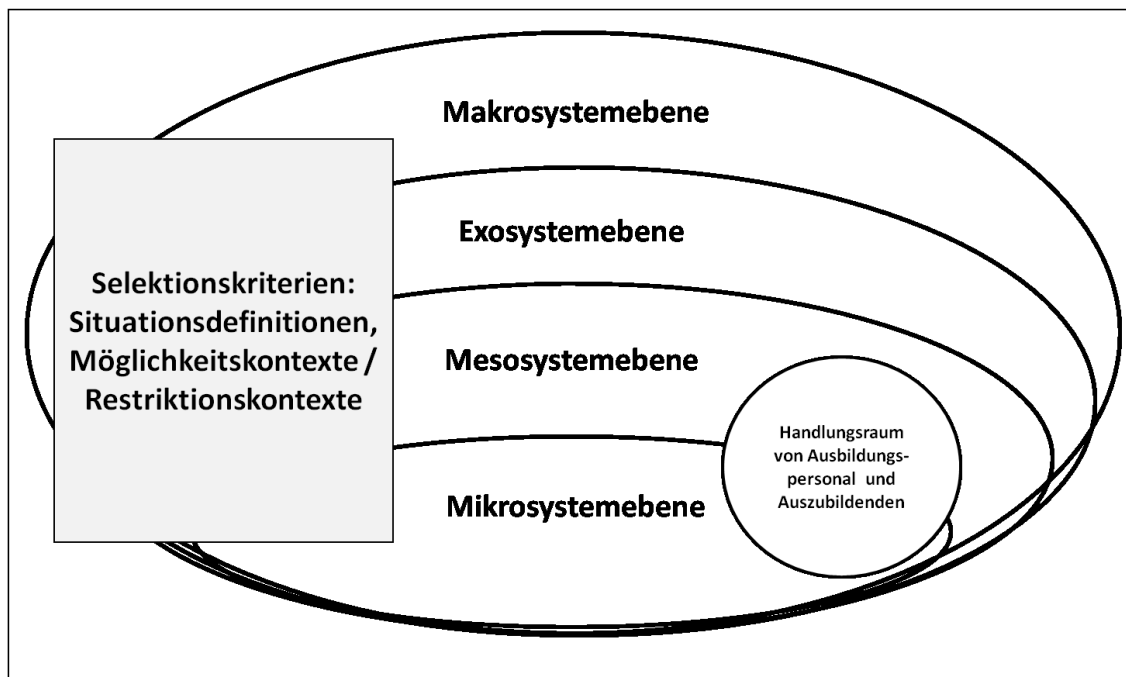
---

59 Auf die zur Erklärung von Entscheidungsverhalten herangezogene Handlungstheorie, die „Wert- Erwartungs- Theorie“ als eine Variante des „Rational-Choice-Ansatzes“ (ESSER 1999) und ihrer Variablen, beispielsweise der Nutzenmaximierung und der Präferenzsetzung, wird noch im nächsten Abschnitt „Logik der Selektion“ differenziert eingegangen.

60 Interview Ausbilder Dchef im Unternehmen X

61 Kroneberg kritisiert und modifiziert Essers Handlungsmodell. Ausgehend von der Annahme, dass die Rationalität der Akteure variabel ist, begründet er zwei unterschiedliche Modi der Selektion jeweils für die Frame-Selektion, die Skript-Selektion und die Handlungsselektion. Der reflexiv-kalkulierende Modus (rc-Modus) wählt die Alternative, die seinen subjektiv erwarteten Nutzen maximiert, der automatisch-spontane Modus (as-Modus) selektiert unbewusst eine mental stark zugängliche Alternative (KRONEBERG 2005, S. 344-363).

**Abbildung 16: Mehr-Ebenen-Habitus-Modell und Restriktions- und Möglichkeitenkontext und Situationsdefinition**



Quelle: eigene Darstellung 2011, modifiziert nach Bronfenbrenner 1981, Kell 1995a und Esser 1999

## **2.5 Die ‚Logik der Selektion‘ als Brückenhypothese**

„Mit der Logik der Selektion wird die methodisch erforderliche allgemeine und kausale Beziehung zwischen den Eigenschaften der Akteure in einer spezifischen Situation und der Ausführung einer der wahrgenommenen Handlungsalternativen hergestellt“ (BONACKER 2005, S. 467). Die Logik der Selektion erfasst die „innere Selektion“, über die sich die Akteure orientieren. Sie ist der kausale Mechanismus, der ausgehend von der Logik der Situation das Ergebnis von Akteurshandeln als „individuellen Effekt“ erklären soll. „Auf diese Weise kann situational-spezifisches Handeln allgemein und kausal erklärt werden: Gegeben die historisch spezifische Logik der Situation und eine allgemeine Logik der Selektion, lässt sich das spezifische Handeln der Akteure erklären bzw. vorhersagen“ (ESSER 1999, S. 16). So wird also davon ausgegangen, dass mit Hilfe der Logik der Situation und als Brückenhypothese- der Logik der Selektion- und einer Handlungstheorie subjektives Entscheidungsverhalten und das Ergebnis von Handeln nachvollziehbar logisch erklärt werden kann.

### 2.5.1 Mehr-Ebenen-Habitus-Modell und Entscheidungsverhalten

Akteursbezogene Ansätze billigen den Handelnden ein eigenes Entscheidungsverhalten zu. Es wurden mehrere Ansätze integriert. Ein Ansatz, der insbesondere das individuelle Entscheidungsverhalten berücksichtigt, ist das ‚Modell der soziologische Erklärung‘ (MSE) von Esser (ESSER 2005). Die dort zur Erklärung von Entscheidungsverhalten herangezogene ‚Wert- Erwartungs- Theorie‘<sup>62</sup> als eine Variante des ‚Rational-Choice-Ansatzes‘ (ESSER 1999) bezieht fünf Variablen ein:

1) *Die Präferenzen*: Diese werden als kontextbezogene Präferenzmuster beschrieben, die „besonderen Bezug nehmen auf Wertvorstellungen und Gewissheiten, auf sozial eingelebte Praktiken und soziale Bezugsgruppen oder auf individuelle Fertigkeiten und Persönlichkeitsstrukturen“ (GIESE/RUNDE 1999, S. 26) und auf subjektive Interessen. Sie werden als eine primäre Grundlage der Bewertung von Alternativen gesehen. GIESE/RUNDE unterscheiden folgende mögliche Akteurspräferenzen:

- Akteure mit Präferenzen mit ausgeprägtem Werte- und Wissensbezug,
- Akteure mit Präferenzen mit ausgeprägtem Sozial- und Normbezug,
- Akteure mit Präferenzen mit ausgeprägtem Persönlichkeitsbezug,
- Akteure mit Präferenzen mit ausgeprägtem Restriktionsbezug (GIESE/RUNDE 1999, S. 26).

2) *Subjektiv wahrgenommenen Handlungsalternativen* der Akteure. Diese sind abhängig vom lebensweltlichen Handlungskontext, den wahrgenommenen Restriktionen und Möglichkeiten und der subjektiven Situationsdefinition.

3) Menschen handeln nicht nur, weil sie etwas wertschätzen oder etwas präferieren, sondern auch, weil sie sich einen subjektiven Nutzen davon versprechen und *die erwar-*

---

62 Die Wert-Erwartungstheorie (WET) zählt zu den soziologischen Handlungstheorien. Sie ist dem Rational-Choice-Ansatz zugeordnet. Die Grundidee dieser Theorie kann folgendermaßen beschrieben werden: „Versuche dich vorzugsweise an solchen Handlungen, deren Folgen nicht nur wahrscheinlich, sondern Dir gleichzeitig auch etwas wert sind! Und meide ein Handeln, das schädlich bzw. zu aufwendig für Dich ist und/oder für Dein Wohlbefinden keine Wirkung hat!“ (ESSER 1999, S. 248). „Die Wert-Erwartungstheorie geht dabei von sechs Annahmen aus: Jedes Handeln ist eine Wahl zwischen Alternativen; Jedes Handeln hat Folgen; Die Folgen werden vom Akteur bewertet; Die Folgen treten mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit auf (beim Akteur: Erwartungen); Handlungsalternativen werden einer Evaluation (bzw. Gewichtung) unterzogen („WE-Gewicht“); Es wird stets die Handlungsalternative ausgewählt, deren „WE-Gewicht“ maximal ist“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Wert-Erwartungstheorie>; zugegriffen am 22.06.2011). Die WET wurde „verfeinert“ durch das RREEMM-Modell (LINDENBERG 1985): „Menschen sind nach diesem Konzept restricted men, da Handlungswahlen grundsätzlich die Bedingungen der konkreten Handlungssituation berücksichtigen müssen. Menschen sind resourceful men, da sie die entlastende und insofern produktive Kraft handlungsleitender Regeln zu schätzen wissen [...] aber nicht auf bestimmte Normen und Institutionen festgelegt sind. Sie können aktiv die Möglichkeiten der Zielrealisierung beeinflussen (zum Beispiel durch die Gewinnung neuer Informationen). Menschen sind expecting men, da sie Erwartungen hinsichtlich der Möglichkeiten der Zielerreichung haben. Menschen sind evaluating men, da sie frühere, jetzige und zukünftige Zustände und Ereignisse bewerten. Erwartungen und Bewertungen steuern schließlich die Selektion: Menschen sind maximizing men, sie wollen aus den beschränkten Möglichkeiten noch das Beste machen. Sie wenden mit dem Maximierungskriterium eine feste Entscheidungsregel an und handeln insofern rational“ (KUNZ 1996, S. 43).



*teten Konsequenzen der subjektiv wahrgenommenen Handlungsalternativen* gegeneinander abwägen. Welche Vorteile bringt es mir? Welche Nachteile kann ich erwarten?

4) *Die erwartete Auftrittswahrscheinlichkeit der Handlungskonsequenzen* bestimmen die Wahrscheinlichkeit, ob erwartete Konsequenzen auch eintreten. Dies ist ein subjektiver Vorgang und ist stark geprägt durch das Alltagswissen.

5) *Die subjektive Nutzeneinschätzung* bedeutet, „dass der Wert jeder möglichen Alternative mit der dazugehörigen Wahrscheinlichkeit multipliziert wird. Das Ergebnis dieser Rechnung gibt den jeweiligen Nutzen an. Der Akteur wählt dann die Alternative mit dem größten Nutzen (Nutzenmaximierung) und handelt dementsprechend“ (NAUERTH 2008, S. 3). Es wird also diejenige Handlungsalternative berücksichtigt, die unter Einbeziehung individueller Präferenzen und der subjektiven Situationsdefinition den höchstmöglichen persönlichen Nutzen bei vertretbarem Aufwand verspricht.

Es wird also diejenige Handlungsalternative berücksichtigt, die unter Einbeziehung individueller Präferenzen den höchstmöglichen persönlichen Nutzen bei vertretbarem Aufwand verspricht. Ein Lehrling wird die Alternativen ‚Berichtsheft regelmäßig schreiben‘, ‚Berichtsheft nur nach Aufforderung schreiben‘ und ‚Berichtsheft nicht schreiben‘ hinsichtlich der damit wahrgenommenen und erwarteten Handlungsfolgen bewerten und die Alternative wählen, die den persönlichen Nutzen optimiert. Wobei angezweifelt werden kann, dass bei Individuen immer offenes und alternativ abwägendes Wahrnehmen und Denken vorliegt. Es kann auch Routinehandeln und affektiv determiniertes Handeln vorliegen. Dies muss erst unter Berücksichtigung der spezifischen Kontexte des Handelns überprüft werden.

### **2.5.2 Mehr-Ebenen-Habitus-Modell und Wechselwirkungen**

Das jetzt vorliegende akteursbezogene Mehr-Ebenen-Habitus-Modell bezieht also auch die Wechselwirkungen zwischen den Handlungskontexten und die auf individueller Ebene ablaufenden Entscheidungsverhalten ein. Nur so kann auch verdeutlicht und erklärt werden, warum Ausbilder X in einem landwirtschaftlichen Unternehmen Y und ein Beamter im Justizministerium zu ähnlichen oder eben unterschiedlichen Schlussfolgerungen als Handlungsalternative kommen, obwohl ihnen die gleichen Inhalte der Ausbildungsverordnung als Rechts- und Handlungsraum zu Verfügung stehen.

Die ‚lebensweltlichen Handlungskontexte‘, ‚Möglichkeitskontexte‘ und ‚Situationsdefinitionen‘ haben auch einen Einfluss auf Präferenzmuster, Erwartungshaltungen und Nutzenbewertungen als Variablen der Wert- Erwartungstheorie. Die Präferenzen, die von Akteuren gesetzt werden, sind von verinnerlichten und unbewussten Wert<sup>63</sup>- und Deutungsmustern<sup>64</sup>, individuellen Fertigkeiten und Persönlichkeitsstrukturen und sozialen Schemata geprägt. GIESE/RUNDE (1999, S. 26) unterscheiden kontextbezogene Präferenzmuster:

Akteure mit Präferenzen mit ausgeprägtem Werte- und Wissensbezug betonen die Umsetzung ihrer Ideologien. Diese kann die Umsetzung einer ausgeprägten anthropologischen Grundposition sein.

Akteure mit Präferenzen mit ausgeprägtem Sozial- und Normbezug betonen die Aufrechterhaltung des sozialen Bezugssystems. Dies kann zu einem Entscheidungsverhalten führen, was stark auf Diskurs und Konsens ausgelegt ist.

Akteure mit Präferenzen mit ausgeprägtem Persönlichkeitsbezug betonen ein Interesse an Personen, die den eigenen Vorstellungen von landwirtschaftlicher Ausbildung am ehesten entsprechen. Ihr Entscheidungsverhalten orientiert sich an den personellen Fähigkeiten und Gegebenheiten, die diesen Vorstellungen am nächsten kommen.

Während die ersten drei Präferenzen sich eher aus dem „lebensweltlichen Handlungskontext“ herleiten lassen, wird die nächste vom ‚Möglichkeitskontext‘ beeinflusst.

Akteure mit Präferenzen mit ausgeprägtem Restriktionsbezug werden von infrastrukt-

---

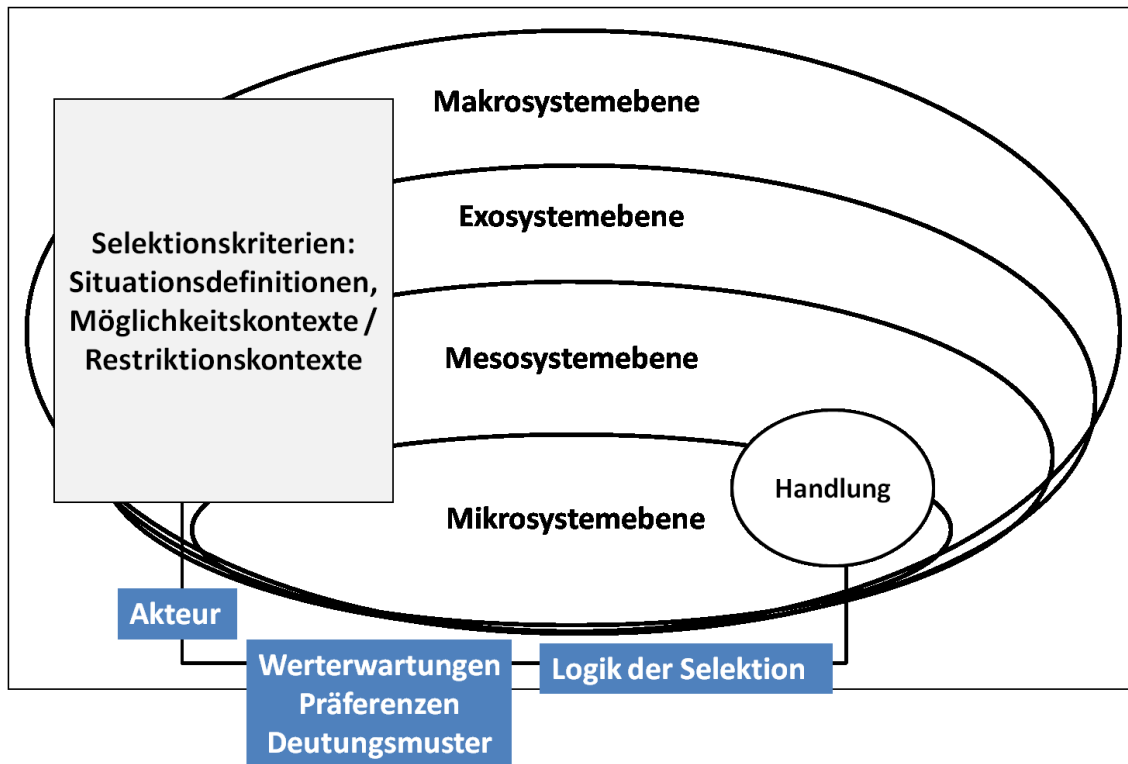
63 Für die landwirtschaftliche Berufsbildung wurden in Anlehnung an VOLLSTÄDT/TILLMANN (1999) folgende Variablen für Ausbilderhandeln benannt: Berufsorientierung - Wenn eine/ein Auszubildende/r eine berufsorientierte Grundeinstellung mitbringt, wird sie/er Kritik an Ausbildungsordnungen oder ihre Akzeptanz oder nicht überwiegend an fachsystematischen - und berufs-spezifischen Kriterien festmachen, Systemorientierung - Wenn eine/ein Auszubildende/r eine systemorientierte Grundeinstellung mitbringt, wird sie/er Rechtsvorschriften als besonders relevant für sein berufliches Handeln begreifen, akzeptieren und eher nicht hinterfragen, Auszubildendenorientierung - Wenn eine/ein Auszubildende/r eher Auszubildendenorientierung mitbringt, wird sie/er jegliche Einmischung von außen als Behinderung der pädagogischen Arbeit ansehen und gesetzliche Vorgaben nur selten akzeptieren (Vollstädt 1999, S. 126)

64 „Deutungsmuster von Ausbildern“ nach ARNOLD (1983)

1. Das Pragmatismus- Instrumentalismus- Syndrom bedeutet eine Gleichsetzung von Pädagogik mit Kontrolle, Organisation und Planung. Die Pädagogik wird hier nur als ein Instrument verstanden, das dem Erfolg des Betriebes nutzen soll.
2. Das Loyalitätssyndrom bedeutet eine "Aufordnung des eigenen Berufshandelns im Kontext der betrieblichen Hierarchiebezüge".
3. Das Rigiditätssyndrom bedeutet, dass Ausbildungshandeln als rigide und kontrollierend aufgefasst wird, da als Grundlage des Ausbilderhandelns die traditionellen Arbeitstugenden verstanden werden.
4. Das Personalisierungssyndrom bedeutet, dass die Erziehung im Betrieb als die Herstellung von anständigen und brauchbaren Mitarbeitern verstanden wird. Eine Nichteinbeziehung der spezifischen Produktionsverhältnisse wird dabei nicht berücksichtigt.
5. Beim Helfersyndrom sieht sich der Ausbilder als Freund, Helfer, Begleiter und Seelsorger.
6. Beim Syndrom der autobiographischen Idealisierung wird die eigene berufliche Entwicklung als richtig und folgerichtig betrachtet. Negative Erlebnisse werden retrospektiv als positiv angesehen.
7. Beim Kompensationssyndrom prägen die eigenen lebensgeschichtlichen Versäumnisse die Präsentation beruflicher Identität (ARNOLD 1983, S. 308-324).

uellen, aber mehr noch von sozialstrukturellen Ungleichheiten geprägt und in ihrem Entscheidungsverhalten beeinflusst (GIESE/RUNDE 1999, S. 26).

**Abbildung 17: Mehr-Ebenen-Habitus-Modell und Entscheidungsverhalten**



Quelle: eigene Darstellung 2011, modifiziert nach BRONFENBRENNER 1981, KELL 1995 und ESSER 1999

So kommt dem sozial vermittelten Wissen der Akteure über seinen Einfluss auf wahrgenommene Handlungskonsequenzen und -alternativen, über Kenntnisse zu bestimmten positiven oder negativen Handlungskonsequenzen eine wesentliche Rolle im Entscheidungsprozess zu (s. Abbildung 5).

Dieses Modell (MEHM) berücksichtigt neben systemtheoretischen auch akteurs- und handlungstheoretische Bedingungen von Entscheidungsverhalten. So kann es möglich sein, die Rezeption von Verordnungen von Akteuren vor Ort zu erklären und ggf. auch zu prognostizieren und damit Reichweite und Geltungsbereich des MEHM zu bestimmen.

Die Ausbildungsordnung als Bezugsgröße, das Datenmaterial, seine Erhebung und Analyse werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

## Kapitel 3

### 3 Material und Methode

Die nachfolgenden Untersuchungen werten Äußerungen aus Interviews aus, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie vor Ort mit Ausbildungsordnungen umgegangen wird. Die Ausbildungsordnungen sind daher die Bezugsgröße und bilden den ständigen Hintergrund für die Gespräche mit den befragten Personen. Diese wurden nach bestimmten Kriterien ausgewählt und nach einem Leitfadeninterview befragt. Dafür wurden aus der allgemeinen Verordnungsdiskussion Fragen entwickelt. Als Auswertungsverfahren dieser Gespräche werden Techniken genutzt, die sich für eine inhaltsanalytische Beschreibung eignen. Für die dazu notwendige Codierung konnten wiederum die berufswissenschaftlichen Diskussionen über Ausbildungsordnungen genutzt und zur Definition von Kategorien entwickelt werden.

#### 3.1 Der Berufsbildungshintergrund<sup>65</sup>

Das Berufsbildungsgesetz (BMJ 2005) grenzt den grundsätzlichen Rechtsraum für länderspezifische ausbildungsrelevante Verordnungen und Regelungen ab. Es dürfen keine dem BBiG widersprechenden Ordnungsmittel erlassen werden, sehr wohl aber solche, die über die Regelungen des BBiG hinausgehen.

##### 3.1.1 Die Verordnung zur Ausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin

Die Bedeutung und Funktionen von Ausbildungsordnungen, so auch der Verordnung zur Ausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin, bestehen u.a. in der Legitimation der betrieblichen Ausbildung in der Öffentlichkeit, in der Wirtschaft und im politischen System. Sie stellt neben dem Rahmenlehrplan ein wesentliches Berufsordnungsmittel innerhalb des dualen Systems beruflicher Ausbildung dar und ist rechtlich verbindlich. Der Gesetzgeber versucht, durch die Neugestaltung rechtlicher Ordnungsmittel für die landwirtschaftliche Berufsbildung Standards zu setzen. Sie sollen die Vielzahl der denkbaren Ausbildungsinhalte und betrieblichen Handlungssituationen eingrenzen, ausbildungsrelevante innerbetriebliche Abläufe regulieren und Unsicherheiten minimieren. Den Ausbildungsordnungen wird aber auch zugeschrieben, dass sie auch für alle even-

---

<sup>65</sup> Dieser wird insbesondere am Beispiel der Entstehung der Verordnung zur Ausbildung zum Landwirt/ zur Landwirtin erläutert werden.

tuellen ‚Störungen‘ Antworten für ihre Behebung bieten müssen. Es sollen zum Beispiel Mitarbeiter von berufsbildungsrelevanten Institutionen und Organisationen, so auch die Ausbildungsberater im Auftrag der Zuständigen Stellen, in ihrer Kontrollfunktion unterstützt werden. Ausbildungsordnungen beanspruchen aber auch eine Innovationsfunktion: Wenn Ausbildungsordnungen modifiziert werden, ist damit vor allem auch die Erwartung verbunden, dass die Adressaten dieser Ordnung in ihrem Handlungsfeld damit auch umgehen können und sich ihr Handeln entsprechend verändert. Ausbildungsordnungen sollen vor allem gegenüber dem Ausbildungspersonal für den unmittelbaren Ausbildungsprozess eine Orientierungs-, Steuerungs- und Innovationsfunktion erfüllen und als Handlungsanleitung für ihre Ausbildungsaktivitäten fungieren. Wenn der Anspruch, der mit den Berufsordnungsmitteln verbunden wird, zutreffend sein soll, müssten diese also auf Probleme, die im Handlungsfeld betrieblicher Ausbildung manifest sind oder manifest werden, Antworten bieten können<sup>66</sup>.

Der Hauptausschuss<sup>67</sup> als Organ des BIBB spricht nach erfolgreicher Beendigung des Verfahrens dem BMELV seine Empfehlung aus. Der „Bund-Länder-Koordinierungsausschuss/Ausbildungsordnungen/Rahmenlehrpläne“ (KoA) stimmt über die Ausbildungsordnung und den entsprechenden Rahmenlehrplan ab. Er besteht aus ExpertInnen aller 16 für den Berufsschulunterricht zuständigen Landesministerien, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des für die jeweilige Ausbildungsordnung zuständigen Fachministeriums<sup>68</sup>. Dieses erlässt nach Prüfung durch das Bundesministerium für Justiz (BMJ) und im Einvernehmen mit dem BMBF die Ausbildungsverordnung und veröffentlicht diese im Bundesgesetzblatt (vgl. Abbildung 6).

„Als Datum des Inkrafttretens wird in der Regel der Beginn des folgenden Ausbildungsjahres, also der 1. August, festgelegt. Der Rahmenlehrplan wird in der Regel von den einzelnen Bundesländern unmittelbar

---

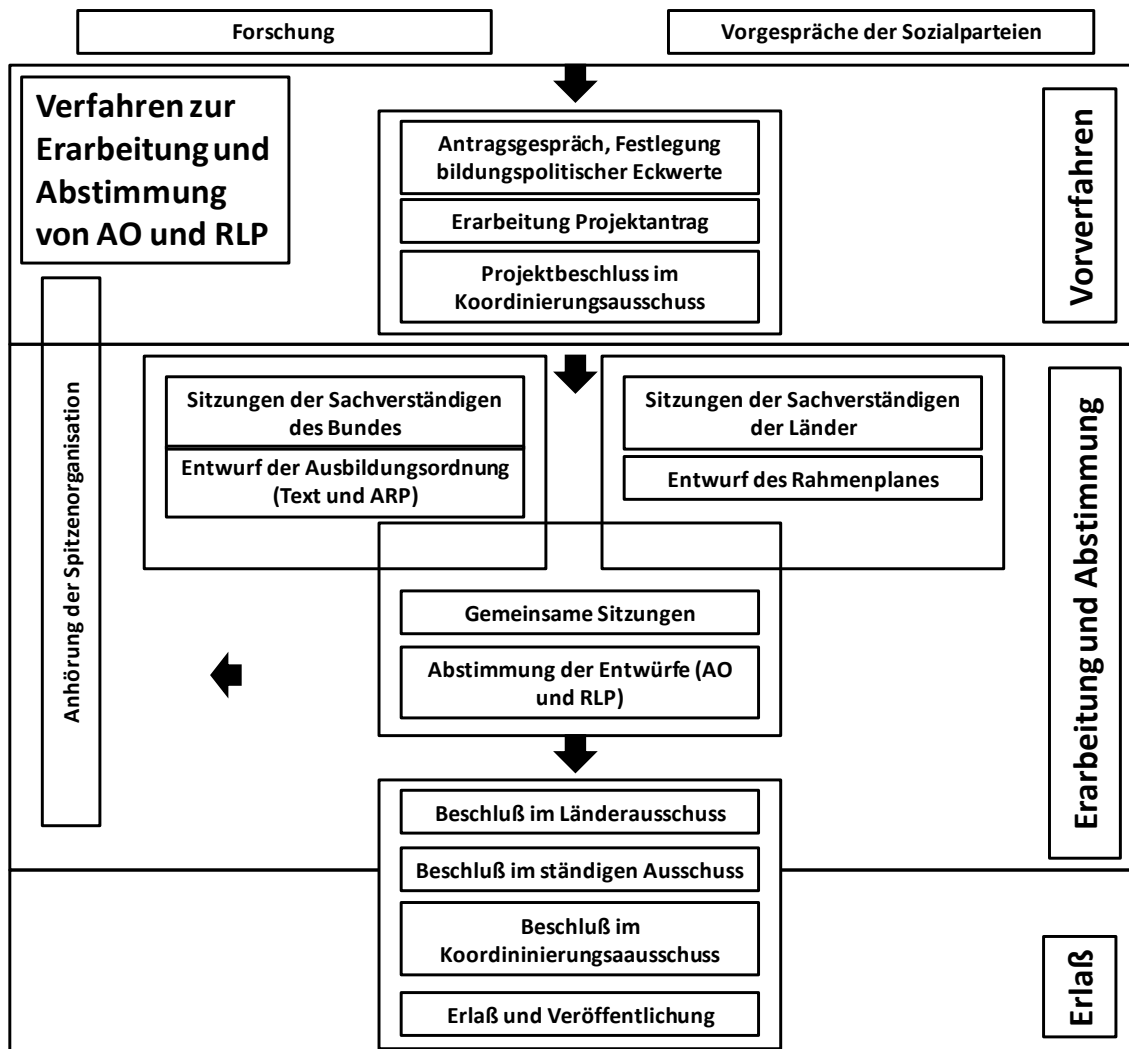
66 Vgl. auch die Studie von VOLLSTÄDT ET AL. „Lehrer(innen) aller Fächer haben relativ übereinstimmende Vorstellungen davon, wie Lehrpläne aussehen sollen: "Gebt uns knappe, gut lesbare Pläne, die verbindliche Festlegungen für die Grobstruktur des Unterrichts treffen, ansonsten aber unsere Handlungsfreiheit nicht einengen." Die neuen hessischen Rahmenpläne werden von den Lehrkräften insgesamt recht positiv beurteilt, weil sie knapper und verständlicher sind als die alten und weil sie Mindestanforderungen deutlich ausweisen. Dennoch wird die Lehrplanrevision insgesamt nicht für sehr wichtig gehalten. In der Sicht der Lehrer(innen) werden die Hauptprobleme des gegenwärtigen Lehralltags (Heterogenität der Schülerschaft, nachlassende Lernmotivation, zunehmende "Vergreisung" der Kollegien etc.) durch eine Lehrplanrevision nicht berührt. Die Fallstudien zeigen, dass die Adaptation und Verarbeitung der neuen Rahmenpläne ganz überwiegend im Sinne einer „Minimal-Strategie“ erfolgt: In den Schulen wird für die einzelnen Fächer ermittelt, welche inhaltlichen Veränderungen unvermeidbar sind. Durch thematische Umstellungen und Verschiebungen wird versucht, diese unabweisbaren Ansprüche zu erfüllen. Dabei besteht ein großes Interesse, den bisher gültigen schulinternen Lehrplan möglichst unangetastet zu lassen. Eine innovative Funktion können neue Lehrpläne wohl nur dann erhalten, wenn sie in umfangreiche Maßnahmen der Schulentwicklung (schulinterne Lehrerfortbildung, Organisationsentwicklung etc.) eingebunden werden“ (VOLLSTÄDT ET AL. 1999)

67 Die Aufgaben des Hauptausschusses sind im BBiG § 92 geregelt (BMJ 2005).

68 Die „Verordnung zur Ausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin“ wurde demnach auch von VertreterInnen des Bundesministeriums für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten (BMELF) geprüft.

übernommen oder in länderspezifische Lehrpläne für die Berufsschulen umgesetzt“ (BIBB 2006, S. 29).

**Abbildung 18: Wie entstehen Verordnungen - Verfahren zur Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan**



Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung 2006

### 3.1.2 Die Relevanz für die Untersuchung

Die Verordnung zur Ausbildung zum Landwirt /zur Landwirtin (BMELF 1995) stellt für die Analysen im Kapitel 4 und 5 den Bezugshintergrund dar. Sie ist für die Akteure des landwirtschaftlichen Berufsbildungssystems neben dem Berufsbildungsgesetz (BMJ 2005) die wichtigste Ordnungsgrundlage für die Ausbildung von LandwirtInnen im dualen System der Berufsbildung. Ein anerkannter Ausbildungsberuf definiert sich über

die Ausbildungsordnung, wobei die Anerkennung durch den Bund ausgesprochen wird, der auch die Regelungen für den betrieblichen Ausbildungsteil erlässt<sup>69</sup>.

„Die neue Verordnung bestimmt die Anforderungen an eine zukunftsorientierte Ausbildung durch eine entsprechende Darstellung im Ausbildungsberufsbild, im Ausbildungsrahmenplan und in den Prüfungsanforderungen“<sup>70</sup> (BMELF 1995a, S. 3)<sup>71</sup>.

Die berufliche Ausbildung in einem landwirtschaftlichen Beruf verfolgt also 3 Ziele: Sie soll die notwendigen theoretischen Kenntnisse und praktischen Fertigkeiten vermitteln, um einen Beruf qualifiziert ausüben zu können. Für die Landwirtschaft bedeutet dies, dass der Auszubildende nach abgeschlossener Ausbildung alle auf einem landwirtschaftlichen Betrieb anfallenden Arbeiten selbständig planen, durchführen und kontrollieren können sollte.

Die Berufsausbildung soll eine breit angelegte Grundbildung enthalten. Einerseits soll damit die in der Sekundarstufe I angelegte Allgemeinbildung vertieft werden. Andererseits soll einer zu frühen und zu starken Spezialisierung entgegengewirkt werden, um sich ständig ändernden Arbeitsbedingungen besser anpassen zu können.

Die Berufsausbildung soll durch die Vermittlung von Berufserfahrung eine schrittweise Eingliederung in das Berufsleben ermöglichen (GERBER 1999, S. 110).

Zeitgleich mit der neuen ‚Verordnung über die Berufsausbildung zum Landwirt/Landwirtin‘ (BMELF 1995) erfolgte die Veröffentlichung des zugehörigen Ausbildungsrahmenplans durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Beide wurden in langwierigen konsensuellen Prozessen aufeinander abgestimmt<sup>72</sup>. Die Auto-

---

69 „Die Trennung der Zuständigkeiten für die Berufsbildung als ein Teil des Bildungssystems kann in der bundesdeutschen Berufsbildungspolitik auf eine lange Tradition zurückschauen (ANWEILER 1992; RENNER 1992). Für die neuen Bundesländer stellt diese Tatsache ein neues Phänomen dar, was erst mit der ‚Vereinigung‘ 1990 und die Übernahme aller einschlägigen Gesetze und Verordnungen der Berufsbildung, also auch der landwirtschaftlichen Berufsbildung, Bedeutung erlangte. Die Bundesländer finanzieren die Berufsschule und somit den Berufsschulplatz. Sie erlassen entsprechende Gesetze, Verordnungen und Durchführungsbestimmungen für diesen Teil der Ausbildung und sind auch für die Besoldung der Berufsschullehrer und die Bereitstellung der materiellen und finanziellen Rahmenbedingungen berufsbildender oder berufsvorbereitender Ausbildungsgänge verantwortlich. Das Angebot an Berufsschulplätzen richtet sich nach der Nachfrage (VAN LITH 1991, S. 2). Neben dem grundsätzlichen förderativen Charakter von Allgemein- und Berufsbildung, sind für die Berufsschulen die Bildungs- bzw. Kultusministerien der einzelnen Bundesländer und für den betrieblichen Teil der Ausbildung ausschließlich die Wirtschaft, vertreten durch die Industrie- und Handwerkskammern und die Handelskammern zuständig. Für die landwirtschaftliche betriebliche Ausbildung sind die Landwirtschaftskammern bzw. so genannte ‚zuständige Stellen‘ zuständig. Diese werden aber häufig von den jeweiligen Landwirtschaftsministerien der Länder beauftragt, koordiniert und sind ihnen dienstrechtlich unterstellt.

70 Zu Inhalten und Veränderungen der neuen Ausbildungsordnung gegenüber der aus dem Jahre 1972 VGL. GERBER (1999) und Frank (2006).

71 „Die vorgelegten Erläuterungen zur Verordnung über die Berufsausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin wurden von Fachkräften des Gesamtverbandes der Deutschen Land- und Forstwirtschaftlichen Arbeitgeberverbände, der Industriegewerkschaft Bau-Agrar-Umwelt (ehemals GGLF) und den zuständigen Stellen in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten erstellt. Sie sollen den an der Ausbildung Beteiligten, insbesondere den Ausbildern und Prüfern, beispielhafte Hinweise für die Umsetzung der Ordnungsregelungen in die Ausbildungspraxis geben. Sie sind rechtlich nicht verbindlich“ (BMELF 1995a, S. 3).

72 Vgl. „Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen“ (BIBB 2006)

rin geht davon aus, dass sowohl der Ausbildungsordnung als auch dem zugehörigen Ausbildungsrahmenplan bildungspolitische und bildungswissenschaftliche Konzepte und Vorstellungen von landwirtschaftlicher Bildung der für diesen Prozess Verantwortlichen inhärent sind (vgl. Kapitel 4). Diese werden in dieser Arbeit als „Verordnungsmacher“ bezeichnet.

### **3.1.3 Das Beispiel Berichtsheft (§ 7)**

Dem Berichtsheft wird in dieser Arbeit eine besondere Aufmerksamkeit zuteil. Äußerungen zum Umgang mit dem Berichtsheft im spezifischen Handlungsfeld werden beispielhaft vor dem Hintergrund eines Modells analysiert, um zu Erkenntnissen zu gelangen.

Der Ausbildungsnachweis ist in Deutschland die Bezeichnung für ein Berichtsheft über die Ausbildung in einem anerkannten Beruf. Nach dem deutschen Berufsbildungsgesetz von 2005 wird die Verpflichtung zum Führen eines Ausbildungsnachweises in der jeweiligen Ausbildungsordnung für den Beruf festgelegt (BMJ 2005, §5 Abs. 7).

„Der Führung von schriftlichen Ausbildungsnachweisen kommt nicht nur eine informative und pädagogische, sondern im Hinblick auf die Zulassung zur Abschlussprüfung eine besondere rechtliche Bedeutung zu“ (IHK 2007).

In Mecklenburg-Vorpommern wird der Unterrichtsnachweis durchgängig als „Berichtsheft“ bezeichnet. Zum einen soll also das Berichtsheft ein

„wesentliches Instrument zur Information über das Ausbildungsgeschehen in Betrieb und Berufsschule für Ausbilder und Berufsschullehrer bis hin zum Prüfungsausschuss darstellen. [...] Darüber hinaus soll der Ausbildungsnachweis dem Ausbildenden und Auszubildenden helfen, sich einen Überblick über die zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten zu bewahren. Diese sind mit dem individuellen betrieblichen Ausbildungsplan abzugleichen. Damit soll sichergestellt werden, dass der zeitliche und sachliche Ablauf der Ausbildung für alle Beteiligten, den Auszubildenden, den Ausbildungsbetrieben, den Ausbildungsberatern, den Berufsschulen und den gesetzlichen Vertreter des Auszubildenden anschaulich und nachvollziehbar gemacht werden. Daher sollte der Ausbildungsnachweis einen deutlichen Bezug zum betrieblichen Ausbildungsplan aufweisen. Für den Auszubildenden selbst kann das Berichtsheft zu einem methodischen Instrument werden, indem er sich über das Gelernte und Erfahrene Gedanken macht und schriftlich darüber berichtet Grundsätzlich kann das Berichtsheft über den Ausbildungsnachweis hinaus die Aufgaben einer Fachdokumentation über die gesamte Ausbildungszeit erfüllen. [...]



Im betrieblich- praktischen Teil der Zwischen- und Abschlussprüfung sollte das Berichtsheft als Grundlage für die Aufgabenstellung herangezogen werden. [...] Prüfer/innen können und sollen in einer mündlichen Prüfung, sofern diese vorgesehen ist, anhand des Ausbildungsnachweises gezielte Fragen stellen, damit die Aufgabenstellungen und Erwartungen an den Erfahrungen des Auszubildenden anknüpfen. [...] Nach den Empfehlungen des Bundesausschusses für Berufsbildung ist der Ausbildungsnachweis vom Auszubildenden mindestens wöchentlich zu führen. Dem sollten tägliche Aufzeichnungen zugrunde liegen“ (BMELF 1995A, S. 9).

Nach dem BBIG 2005, § 5 Abs. 7 kann die Ausbildungsordnung vorsehen, dass „Auszubildende einen schriftlichen Ausbildungsnachweis zu führen haben“ (BMJ 2005). In den Erläuterungen zur Verordnung zur Ausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin heißt es dazu, dass der Ausbilder verpflichtet ist,

„den Ausbildungsnachweis mindestens monatlich prüfen und abzeichnen. Er soll den Auszubildenden zum Führen des Berichtsheftes anhalten und dafür Sorge tragen, dass auch der gesetzliche Vertreter des Auszubildenden sowie der Ausbildungsberater und die Berufsschule in angemessenen Zeitabständen von den Ausbildungsnachweisen Kenntnis erhalten“ (BMELF 1995A, S. 9).

Nach dem BBIG § 43 Abs. 1 Nr. 2 ist das Führen des Berichtshefts „Voraussetzung für die Zulassung zur Abschlussprüfung“ (BMJ 2005). Der Auszubildende muss dem Auszubildenden ermöglichen, den Ausbildungsnachweis während der Ausbildungszeit zu bearbeiten. Es sollte wochenweise angefertigt und seine Richtigkeit durch Unterschrift des Ausbildungspersonals bestätigt werden. Weiterhin gelten Mindestanforderungen zum Führen des Berichtsheftes, seiner Inhalte, Form und Kontrolle (IHK NORDRHEIN-WESTFALEN 2007, BIBB 1971).

## **3.2 Das Verfahren Leitfadeninterview**

### **3.2.1 Die inhaltliche Ausrichtung**

#### **3.2.1.1 Herleitung der Leitfragen**

Um über die Ausbildungsordnung zielgeleitet reden zu können, ist es nötig, sich am Gesamtkonzept der Ordnung zu orientieren. Was diese Ordnung auszeichnet, lässt sich im Kontext der berufswissenschaftlichen Konzepte abklären. Die Novellierung der Ausbildungsordnung steht im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung von Ausbildung überhaupt. Werden die Qualitätsmodelle mit der Ordnung in einen Zusammenhang ge-

stellt, lassen sich daraus Zusammenhänge und Schwerpunkte der Ordnungen *sichtbar machen* und mögliche Problemfelder derselben erkennen.

**Tabelle 1: Leitthemen und deren Herleitung aus berufswissenschaftlichen und berufspädagogischen Konzepten**

| Steuerungsmechanismus der Qualitätsmodelle | Berufswissenschaftliche und berufspädagogische <sup>73</sup> Konzepte und Inhaltselemente   | Leitthemen des Interviews                                    |
|--|---|--|
| inputorientiert                            | <i>Organisation</i> (z.B. Gehalt und Verbindlichkeit der Ausbildungspläne, Koordination einzelner Ausbildungsmaßnahmen)                 | gute Ausbildung  |
|  | <i>Technik</i> (Alter, Zustand und der Ausbildungsmittel, Zustand der Ausbildungsmittel und Modernität der Lehrverfahren)               | gute Ausbildung  |
|  | <i>Intensität</i> (Anteil systematischer Ausbildungsmaßnahmen, Anteil neuer Tätigkeiten beim produktiven Einsatz der Auszubildenden)    | gute Ausbildung und guter Ausbilder                          |
|  | <i>Personal</i> (Auszubildenden-Ausbilderrelation Fachliche und pädagogische Qualifikation der Ausbilder)                               | gute Ausbildung und guter Ausbilder                          |
|  | <i>Methoden</i> (Bedeutung individualisierender Maßnahmen, Bedeutung motivierender Maßnahmen)   | gute Ausbildung und guter Ausbilder                          |
| outputorientiert                           | <i>Formelle Eignung</i> (Durchfallquote, hoher Anteil guter Noten)  | gute Ausbildung und guter Auszubildender                     |
| outcomeorientiert                          | <i>Berufsbezogene Eignung</i> (Einarbeitungszeit im eigenen und fremden Betrieb, Zukunftschancen in Beruf)                              | guter Auszubildender und gute Ausbildung und guter Ausbilder |
|  | <i>Arbeitsweltbezogene Eignung</i> (Fähigkeit zu kooperativer Arbeit, Kenntnis der wirtschaftlichen Situation des Ausbildungsbetriebes) | guter Auszubildender und gute Ausbildung und guter Ausbilder |
|  | <i>Gesellschaftsbezogene Eignung</i> (Kenntnis des Betriebsverfassungsgesetzes, Einbeziehung bei Beurteilungen)                         | guter Auszubildender und gute Ausbildung und guter Ausbilder |

Quelle: eigene Darstellung 2011, modifiziert nach Edding 1974

Eine Analyse der Kategorien aus den Qualitätsmodellen mit den Konzepten aus den Berufswissenschaften lässt kohärente Beziehungen erkennen, die den Zusammenhang zwischen beiden aufdecken. Damit werden Themenfelder identifizierbar, die für die Fragestellung der Arbeit relevant sind. Sie lassen sich als Schwerpunkte für die Befragung ableiten.

Nach den Qualitätsmodellen der Sachverständigenkommission (Edding 1974) lassen sich fünf berufswissenschaftlichen Konzepte mit dem Begriff *inputorientierte Konzepte*

<sup>73</sup> Berufspädagogische Konzepte stellen theoretisch fundierte Leitgedanken und Methoden dar, erfolgreich Aus- Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen durchzuführen. Die Berufspädagogik ist ein Teilbereich der Pädagogik.

te‘ zusammenfassen. Das Konzept „Formelle Eignung“ steht im inhaltlichen Zusammenhang mit dem outputorientierten Modell und der Ausbildungsordnung und wird als ‚*outputorientiertes Konzept*‘ bezeichnet. Davon ist das Outcome zu unterscheiden. TIMMERMAN und WINDSCHILD (1996, 329f.) sprechen von Output, wenn nur das unmittelbar nach Abschluss der Bildungsveranstaltung erzielte Ergebnis vorliegt und bezeichnete die Wirkungen auf das Arbeitshandeln als ‚*Outcome*‘ (vgl. Tabelle 1).

In den Analysen soll zuerst einmal geklärt werden, ob, wie und in welchem Umfang sich Spuren der Berufsordnungsmittel in den Äußerungen der befragten Akteure nachweisen lassen, ob sie diese überhaupt rezipieren. Erst dann kann dann es zu Erklärungen des *Warum* kommen.

„Dabei geht es nicht darum, Aussagen in den Ordnungsmitteln einfach den Äußerungen der Befragten gegenüber zu stellen und nach einer Übereinstimmung zwischen beiden zu suchen. Texte setzen das Verstehen auf dem Hintergrund der jeweils mit ihnen Handelnden voraus. Folglich wurden Leitfadeninterviews durchgeführt, die das Handlungsumfeld der Befragten offen legen“ (SORGE/SUCHAROWSKI 2010, S.117).

Für die hier vorliegende Arbeit wurden sowohl der Interview-Leitfaden als auch die Interviewtexte und das Akteurssampling eines schon beendeten Projektes genutzt. Das Projekt ‚Herausforderungen an das landwirtschaftliche Ausbildungssystem und Ausbildungswirklichkeit‘ entstand mit Mitteln des Förderfonds der Landwirtschaftlichen Rentenbank. Der Projektbericht wurde als Forschungsbericht an der Professur für Landwirtschaftliche Betriebslehre und Management (Prof. H. Kögl) der Universität Rostock publiziert. Vom Projektträger wurde ausdrücklich gewünscht und gefordert, dass die Ergebnisse und Teile des Projektberichtes in die Dissertation von Frau Sorge einfließen sollen (LASCHEWSKI/SORGE 2010).

### **3.2.1.2 Durchführung der Interviews**

Im Rahmen des o.g. Projektes<sup>74</sup> wurden in den Jahren 2008 und 2009 insgesamt 33 offene, Leitfaden-gestützte Interviews durchgeführt und ausgewertet.

„Die Interviews wurden nach Möglichkeit aufgezeichnet, vollständig transkribiert und inhaltsanalytisch verarbeitet. Von drei Gesprächen, von denen keine Aufzeichnung möglich war, erstellte man umfassende Protokolle und wertete sie aus. Für die inhaltsanalytische Auswertung wur-

---

<sup>74</sup> Die hier zitierten Textstellen wurden einem Projektbericht von Dr. Lutz Laschewski und Dorit Sorge entnommen (LASCHEWSKI/SORGE 2010).

de das Softwarepaket MAXQDA<sup>75</sup> verwendet“ (LASCHEWSKI/SORGE 2010, S. 161).

### 3.2.2 Leitfaden-Interviews<sup>76</sup>

Das Erkennen von Wirklichkeit vor Ort bedarf der Möglichkeit der Konstruktion von Wirklichkeit. Diese muss aber erst kommunikativ konstruiert werden.

Leitfadeninterviews, welche zu den halboffenen Interviews zählen, geben zwar Themenfelder vor, deren Beantwortung jedoch für die Kommunikationspartner einen Konstruktionsspielraum offen lassen. Die ForscherInnen kennen die soziale Wirklichkeit der jeweils anderen nicht. Sie möchten sie für sich erfahrbar machen. Die Beforschten sprechen über ihre Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit - hier über ihren Umgang mit dem Berichtsheft im System landwirtschaftlicher Berufsbildung. Durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli werden die GesprächspartnerInnen zu verbalen Informationen veranlasst. Sowohl die ForscherInnen als auch die Beforschten nutzen ihren Konstruktionsspielraum, um die Situation der je anderen interpretierend zu erfassen. Fragebögen als vollständig strukturierte Befragungsmethode mit geschlossenen Fragen und vorgegebenen Antwortkategorien hingegen lassen den Interviewten kaum Spielraum, da ja damit schon die konstruierte Welt der Interviewer an sie herangetragen wird (BERGER/LUCKMANN 1982).

Als mögliche Alternative zur Methode der leitfadengestützten Interviews würde sich die Methode der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ bzw. ‚Feldbeobachtung‘ anbieten. Auch dort steht den Kommunikationspartnern ein Konstruktionsspielraum zur Verfügung. Als problematisch haben sich zum einen datenrechtliche Fragen herausgestellt, aber auch Verzerrungseffekte durch selektive Wahrnehmung. Diese können zu (Fehl-) Interpretation des beobachteten sozialen Geschehens führen und eine Vergleichbarkeit erschweren (DIEKMANN 2007).

Die Interviews, auf welchen die folgenden empirischen Ausführungen aufbauen, waren explorativ ausgerichtet und zielten darauf ab, bildungspolitische Akteure und die aktuellen Themen zu identifizieren sowie das bildungspolitische System an sich besser zu verstehen. Darüber hinaus wurden außerdem die Wahrnehmungen und Verhaltensweisen von Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen des Systems der landwirtschaftlichen Be-

---

75 MAXQDA ist eine Software, welche qualitative Daten computergestützt analysieren kann. Zur theoretischen Verortung, Bedeutung und Anwendung vgl. KUCKARTZ „Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Arbeiten“ (KUCKARTZ 2007)

76 Vgl. auch Berger/Luckmann (1982), wo sich die Autoren mit Vor- und Nachteilen von Leitfadeninterviews beschäftigen.

rufsausbildung - Auszubildende, Ausbildende<sup>77</sup>, AusbildungsberaterInnen und BerufsschullehrerInnen - betrachtet (vgl. LASCHEWSKI/SORGE 2010, S. 162). Den Kern des Interviews bildeten dabei Fragen,

„[...] die sich auf die individuelle differenzierte Wahrnehmung von ‚guter Ausbildung‘, ‚einem guten Auszubildenden‘ und einem ‚guten Auszubildenden‘ bezogen“ (LASCHEWSKI/SORGE 2010, S. 162).

### 3.2.3 Die Befragten des Interviews

Die Auswahl der InterviewpartnerInnen für die leitfadengestützten Interviews erfolgte nach unterschiedlichen Kriterien. Es sollten Akteure sein, die unterschiedliche Funktion im Berufsbildungssystem inne haben und die sich in ihren Verantwortlichkeiten und Weisungsbefugnissen unterscheiden. Letztlich wurden zwei Zielgruppen erfasst. Die erste Zielgruppe bestand aus zehn bildungspolitischen Experten<sup>78</sup> auf Bundesebene, die verschiedenen relevanten Institutionen angehören, wie dem Deutschen Bauernverband (DBV), der Industriegewerkschaft Bau-Agrar-Umwelt (IG BAU), dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), dem Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (BMELV) und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) sowie MitarbeiterInnen von Landwirtschaftskammern (LWK) bzw. zuständigen Stellen in drei westlichen Bundesländern (Bayern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz) und in Mecklenburg- Vorpommern (vgl. LASCHEWSKI/SORGE 2010, S. 173).

Zusätzlich wurden für diese Arbeit Differenzierungskriterien herangezogen, die die Stellung der Akteure im sozialen Raum (vgl. BOURDIEU 1982) näher beschreiben. Akteure mit ähnlichen Merkmalen in ihren „äußeren Positionen“- hier beispielsweise die Arbeit von Beamten des BMBF oder des BIBB oder die Tätigkeit eines Ausbilders/einer Ausbilderin in einem landwirtschaftlichen Kleinunternehmen, mit ähnlichen Qualifikationen, Rechten und Pflichten im System landwirtschaftlicher Ausbildung werden in Akteursgruppen unterschieden“ (BREMER ET AL. 2004, S. 252).

Insgesamt wurden folgende Akteursgruppen ausdifferenziert: Auszubildende, Ausbildungspersonal bzw. AusbilderInnen; Ausbilder/GeschäftsführerInnen; Geschäfts-

---

77 Als ‚Ausbildende‘ werden nach § 14 Absatz 2 Personen bezeichnet, die selbst ausbilden können, sofern sie die entsprechenden persönlichen und fachlichen Voraussetzungen mitbringen oder sie können Ausbilder oder Ausbilderinnen ausdrücklich mit der Ausbildung von Auszubildenden beauftragen. Sie bleiben weiterhin verantwortlich.

78 Zum Problemfeld der Experteninterviews vgl. auch BOGNER ET AL. (2005A); BOGNER (2005B); GLÄSER, LAUDEL (2006), BÜHRMANN (2004) und MEUSER/ NAGEL (1991). Die Autorin schließt sich dem ExpertInnenbegriff nach GLÄSER/LAUDEL an. Für sie sind "Experten Menschen, die ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte besitzen, und Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen" (GLÄSER/LAUDEL 2006, S.10).

führerInnen; BundesexpertInnen; ExpertInnen des Landes; BerufsschullehrerInnen und AusbildungsberaterInnen (s. Tabelle 2).

**Tabelle 2: Akteursgruppen und geführte Interviews**

| Akteursgruppe   | Anzahl der Interviews |
|---|-----------------------|
| BerufsbildungsexpertInnen bundesweit <sup>79</sup>                            | 10                    |
| BerufsbildungsexpertInnen in Mecklenburg-Vorpommern                           | 23                    |
| - Betriebliches Ausbildungspersonal/AusbilderInnen <sup>80</sup>              | 6                     |
| - GeschäftsführerInnen bzw. BetriebsinhaberInnen/TeilhaberInnen <sup>81</sup> | 4                     |
| - AusbildungsberaterInnen <sup>82</sup>                                       | 3                     |
| - Auszubildende <sup>83</sup>   | 5                     |
| - BerufsschullehrerInnen <sup>84</sup>  | 2                     |
| - Andere BerufsbildungsexpertInnen in Mecklenburg-Vorpommern <sup>85</sup>    | 3                     |

Quelle: Laschewski/Sorge 2010, S. 173

Der Fokus liegt auf der Gruppe der Auszubildenden und der AusbildeInnen als die unmittelbaren Adressaten der Ausbildungsordnung. Die Gruppe der Bundesexperten und der Experten des Landes als die „Verordnungsmacher“ werden nur vergleichend berücksichtigt.

Im Folgenden werden o.g. den Akteursgruppen entsprechend ihres spezifischen Handlungsfeldes allgemein gekennzeichnet.

### 3.2.3.1 Auszubildende

Hauptaufgaben und Verantwortungsbereiche sind für alle Auszubildenden und Berufsschüler im Berufsbildungsgesetz (BMJ 2005) geregelt. Dort heißt es im § 13 Verhalten während der Berufsausbildung: „Auszubildende haben sich zu bemühen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erwerben, die zum Erreichen des Ausbildungsziels erforderlich

79 als „BerufsbildungsexpertIn“ (EB) definiert  
80 als „AusbilderIn“ (AA) und (AB) definiert  
81 als „AusbilderIn/GeschäftsführerIn“ (AG) definiert  
82 als „AusbildungsberaterIn“ (AT) definiert  
83 als „Auszubildende“ (AZ) definiert  
84 als „BerufsschullehrerIn“ (BS) definiert  
85 als „BerufsbildungsexpertIn des Landes“ (EL) definiert

ist“. Sie haben keinerlei Weisungsbefugnisse. Ihr Unterstellungsverhältnis ist eindeutig durch das BBIG § 11<sup>86</sup> geregelt und auch traditionell festgelegt (BMJ 2005).

Die soziale Rolle von Auszubildenden besteht erst einmal darin, den Erwartungen des Berufsschulsystems und seinen „Erwachsenen“ zu genügen. Zuwiderhandlungen können den Erfolg der Ausbildung und somit auf lange Sicht auch eine Teilhabe an der Gesellschaft gefährden. Daneben spielen die Auszubildenden innerhalb ihrer peer group eine bestimmte Rolle, die in dieser Gruppe mit Prestige oder eben nicht verbunden ist.

Die Lebenswelt der Berufsschule ist den Auszubildenden bekannt. Neben allgemeinbildenden Fächern kommt als Neues die spezielle berufsspezifische Fachkunde hinzu. Trotzdem können sie an bekannte Denkmuster, Verhaltensweisen und Denkmodelle anknüpfen und diese nutzen, um individuellen Strategien zu verfolgen. Auszubildende gelten im Beschäftigungssystem als Berufsanfänger. Ersten und auch noch zweiten Lehrjahren wird eher ein Status des Lernenden und „teuren“ Mitarbeiters zuerkannt- er kostet Geld. Sie besitzen keine beruflichen Erfahrungen, keine Erfahrungen bzgl. Betriebsorganisation, Kommunikationsstrukturen und Betriebshierarchien. Sie kommen in einen ihnen fremden Lebensbereich und benötigen in den ersten Monaten neben Zeit auch Ansprechpartner für Fragen und Probleme, die außerhalb der eigentlichen Berufsausbildung liegen. Im dritten Lehrjahr wird schon eine gewisse fachliche Kompetenz und betriebswirtschaftlicher Nutzen angenommen und vorausgesetzt und Auszubildende als vollwertige Arbeitskräfte eingesetzt und anerkannt. Sie können dann schon weitestgehend selbständig arbeiten und Verantwortung übernehmen<sup>87</sup>.

Der soziale Status von Auszubildenden ist zumindest in den ersten beiden Lehrjahren als gering einzuschätzen. Sie erhalten Ausbildungsvergütung, unter bestimmten festgelegten Bedingungen auch Kindergeld und Berufsausbildungsbeihilfe nach dem Berufsausbildungsförderungsgesetz. Die Höhe der Ausbildungsvergütung ist abhängig vom erlernten Beruf, dem aktuellen Lehrjahrs und den dort festgelegten tariflichen Bestimmungen. In den Ausbildungsberufen gibt es sehr große Unterschiede hinsichtlich der

---

86 § 11 BBIG regelt die Vertragsniederschrift und Unterzeichnung der Ausbildungsverträge zwischen dem Ausbildungsbetrieb und dem Jugendlichen (BMJ 2005).

87 Von AusbildungsberaterInnen wird häufig beklagt, dass Auszubildende oft auch als ‚billige‘ Arbeitskräfte missbraucht werden und ihre fachliche Ausbildung als zweitrangig angesehen wird. „Also ein Zeitproblem grundsätzlich?“ „Also grundsätzlich ja. Denke ich mal. Die Lehrlinge werden nicht generell als Arbeitskräfte angesehen, aber doch auch und bei einigen auch sehr stark“ (AusBer.1, Abschnitt 67).

Höhe der Ausbildungsvergütungen<sup>88</sup>. Die Ausbildungsvergütung für Auszubildende in der Landwirtschaft liegt mit 445 bis 607 € im unteren Drittel (STATISTISCHES BUNDESAMT 2010) aller Ausbildungsberufe. Somit ist die soziale Position Auszubildenden anderen Berufen gegenüber als schwach einzuschätzen.

Für die Quantität des „sozialen Kapitals“ sind beispielsweise die Beziehungen, ‚Vitamin B‘, über die verfügt werden, ausschlaggebend. Auszubildende zum Beruf des Landwirtes/der Landwirtin verfügen eher über ein geringes soziales Kapital. Ihr Einfluss und auch der Einfluss als Gruppe auf politische Entscheidungen in Mecklenburg- Vorpommern sind als gering einzuschätzen. Vermutlich stellt sich aber dies regional unterschiedlich dar. In wirtschaftlich leistungsstarken Regionen mit einem hohen Anteil an kleinbäuerlicher Landwirtschaft und Tourismus könnte das soziale Kapital wesentlich höher liegen. Die entsprechenden tradierten Strukturen können die regionale Politik sehr wohl beeinflussen und sogar bestimmen.

Das objektivierte Kulturkapital existiert in Form reeller kultureller Güter wie beispielsweise Bücher, Bilder, Lexika, Musikinstrumente etc. (BOURDIEU 1983). Dieses wird bei Auszubildenden als eher gering ausgeprägt angesehen, da dies u.a. auch von der Qualität und Quantität sozialen und ökonomischen Kapitals abhängt. Die zum institutionalisierten Kulturkapital zählenden Berufsschulzeugnisse führen bei den Auszubildenden zur formalen Anerkennung ihrer beruflichen Qualifikationen. Solange die Jugendlichen ihre Ausbildung nicht abgeschlossen haben, besitzen sie wenig institutionalisiertes Kulturkapital, da implizit erworbenes Wissen in Deutschland (noch) nicht formal erfasst und anerkannt wird<sup>89</sup>.

Ihre Position im sozialen Raum wird bei den Auszubildenden auch durch den Grad der Integration in die Systemebene ihrer aktuellen Tätigkeiten bestimmt: Mikrosystemebene Lernplatz/ Arbeitsplatz und Mesosystemebene Ausbildungsbetrieb/ Berufsschule. Auszubildende werden als Berufsanfänger angesehen und somit dürfte ihr Grad der Integration in Abhängigkeit individueller Dispositionen und betrieblicher und schulischer Strukturen in die Mesoebene im 1. und 2. Lehrjahr gering, im 3. Ausbildungsjahr hoch sein.

---

88 Der Abstand der Ausbildungsvergütung in Ostdeutschland zum Tarifniveau der Ausbildungsvergütung in Westdeutschland ist aber seit Jahren fast unverändert und beträgt ca. 80 Prozent der westdeutschen Ausbildungsvergütung. Am höchsten ist die Vergütung in der Binnenschifffahrt, im Bankgewerbe und im Baugewerbe. Am niedrigsten bei den Floristen und Köchen.

89 Vgl. Diskurs zur Formalisierung und Anerkennung impliziten Wissens (POLANYI 1983)



Auszubildende haben die Pflicht, den Weisungen von Weisungsbefugten Folge zu leisten. Diese ergeben sich aus dem Berufsbildungsgesetz (BMJ 2005), den entsprechenden Ausbildungsverordnungen einschließlich ihrer Anhänge. Daneben wirken auch andere Gesetze und Verordnungen, wie bspw. das Jugendschutzgesetz, das Mutterschutzgesetz, das Arbeitszeitgesetz u.a.m.

### **3.2.3.2 Ausbildende/Ausbildungspersonal/AusbilderInnen<sup>90</sup>**

In der dualen Form der Berufsausbildung setzt sich das Lehrpersonal aus den Ausbildungspersonen in den Betrieben sowie den Lehrern in den Berufsschulen zusammen. Daneben gibt es das Lehrpersonal der außer- und überbetrieblichen Ausbildungsstätten, welches keiner der beiden Gruppen eindeutig zugeordnet werden kann (BAUSCH 1997, S. 8). Diesen kommt in den östlichen Bundesländern eine höhere Bedeutung zu als in den westlichen (LASCHEWSKI/SORGE 2010, S. 143 ff).

Das BBiG hat mit der Bezeichnung ‚Ausbildender‘ eine neue Rechtsperson in die Berufsbildung eingebracht. Es unterscheidet zwischen Ausbildenden und Ausbildern. „Wer einen anderen zur Berufsausbildung einstellt (...)“, ist ‚Ausbildender‘. Personen werden zu AusbilderInnen, wenn sie nach § 28 bis 30 BBiG persönlich und fachlich geeignet sind und die berufspädagogische Eignung nach der Ausbildereignungsverordnung erlangt haben. Sie müssen von der zuständigen Stelle registriert und zugelassen werden. Das BBiG § 28 sagt auch aus, dass durch den Begriff ‚Ausbilder/ Ausbilderin‘ diejenige Person definiert wird, die im Gegensatz zum Ausbildenden „die Ausbildungsinhalte in der Ausbildungsstätte unmittelbar, verantwortlich und in wesentlichem Umfang selbst vermittelt“ (BMJ 2005, § 28 Abs.2). Absatz 3 regelt erstmals die in der Praxis übliche partielle Vermittlung von Ausbildungsinhalten durch Personen<sup>91</sup>, die zwar nicht alle Erfordernisse für die fachliche Eignung der Ausbilder erfüllen, jedoch neben ihrer persönlichen Eignung die beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten

---

90 Nicht selten kommt es auch vor, dass ein Ausbildender nach dem BBiG auch gleichzeitig Ausbilder in Personalunion ist. Nämlich dann, wenn er selbst ausbildet und gleichzeitig Geschäftsführer bzw. Betriebsinhaber ist. Diese Konstellation kommt auch in landwirtschaftlichen Ausbildungsbetrieben des Landes Mecklenburg-Vorpommern vor und wurde deshalb auch als eigenständige ‚Akteursgruppe‘ definiert

91 So konnte sich bisher jeder, der mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeitet und diesen etwas ‚beibringt‘ als ‚Ausbilder‘ bezeichnen und tut es auch jetzt noch. Die Bezeichnung ‚Ausbilder‘ ist keine geschützte Berufsbezeichnung (siehe auch Diskurse zur Professionalisierung von Ausbildungspersonal durch ARNOLD (1983); HOLZAPFEL (1975); PÄTZOLD (1997); SCHLÖSSER/DREWES ET AL. (1989); SCHLOTTAU (2005)).

besitzen, die für die Vermittlung einzelner Ausbildungsgegenstände erforderlich ist“ (BMJ 2005, §28)<sup>92</sup>.

Das Berufsbildungsgesetz verzichtet auf ein ‚Funktionsbild‘ für den Ausbilder ebenso wie auf ein ‚Berufsbild‘. Denn die vielfältigen und unterschiedlichen Aufgaben, mit denen Ausbilderinnen und Ausbilder in den Betrieben betraut sind, lassen sich nicht in ein einheitliches Aufgabenprofil einbringen. „Im Aufgabenkatalog des Ausbildungspersonals mischen sich pädagogische Aufgaben mit Fach- und Führungsaufgaben. Den hauptberuflichen Ausbilder finden wir in den Unternehmen relativ selten, am ehesten noch im gewerblich-technischen Bereich. Dagegen findet man Ausbilderinnen und Ausbilder auf nahezu allen Hierarchieebenen und mit den unterschiedlichsten Funktionsbereichen, von Führungskräften bis zu rein ausführend tätigen Mitarbeitern. Ausbilder ist viel häufiger eine Tätigkeit unter anderen als ein Beruf“ (RUSCHEL 2006, S. 5).<sup>93</sup>

Der soziale Status von Ausbildungspersonal ist abhängig vom Wirtschaftszweig, dem Firmenprofil und der Wirtschaftsleistung. Angebot und Nachfrage von Ausbildungspersonal schwanken stark. In landwirtschaftlichen Ausbildungsbetrieben ist der soziale Status auch abhängig vom regionalen Bezug und meist als eher gering einzuschätzen. Das soziale Kapital ist abhängig vom Lebensalter, der Berufserfahrung und der regionalen Identifikation und Eingebundenheit. Die Quantität des kulturellen Kapitals ist sehr unterschiedlich. Ausbilder besitzen eine fachliche und berufspädagogische Ausbildung, welche mit entsprechenden Zertifikaten belegt werden kann. Bücher u.a. Kulturgüter konnten auf Grund der ökonomischen Situation gekauft werden. Durch die Unsicherheit der beruflichen Situation wird dies aber eher in geringem Maße geschehen. Ihr besonderes Verhältnis zur Natur, zur Landschaft, Umwelt und ihrer Region lassen aber das inkorporierte Kapital als wertvolles Kriterium ihrer Position im sozialen Raum erscheinen.

Das Ausbildungs- und Qualifikationsniveau des Ausbildungspersonals ist gemäß §2-4 der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) (BMBF 2005A, 2008, 2009) und im BBiG § 28-30 rechtlich geregelt (BJM 2005). So gibt es eine relative Einheitlichkeit bei der

---

92 So gaben in der BIBB/IAB-Befragung 1991/92 jeder 5. befragte Erwerbstätige an, dass "zu ihrer Tätigkeit auch die Ausbildung von Lehrlingen im Betrieb "gehört. Davon sind nur 6 % als hauptamtliche Ausbilder tätig, 14 % haben angegeben, selbständig zu sein und außerdem auszubilden. Die übrigen 80 % des Ausbildungspersonals sind nebenberufliche Ausbilder, die "zeitweilig oder neben ihrer normalen Tätigkeit" ausbilden (DAMM-RÜGER 1994).

93 „Neben der Vermittlung beruflich-fachlicher Qualifikation wird auch die Vermittlung von „Schlüsselqualifikationen“, wie z. B. die Förderung selbständigen Denkens und Handelns, Problem- und Konfliktlösungsfähigkeit, Kreativität, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit“ (RUSCHEL 2006, S. 12). Das Ausbildungspersonal besitzt somit eine Schlüsselposition für die berufliche Qualifizierung und Sozialisierung der Auszubildenden und trägt auch entscheidend zur Qualität der betrieblichen Ausbildung und dem Erfolg des gesamten Ausbildungsprozesses bei.

Benennung von Qualifikationen, über die das Ausbildungspersonal verfügen muss, um eine aus betrieblicher und gesamtgesellschaftlicher Sicht zufriedenstellende Nachwuchsqualifizierung leisten zu können (FRACKMANN 1991, S. 8). Dabei werden keine Unterscheidungen bezüglich der unterschiedlichen Wirtschaftszweige gemacht<sup>94</sup>. Während die fachliche Qualifikation des betrieblichen Ausbildungspersonals auch allgemein anerkannt wird, stehen die berufs- und arbeitspädagogischen Fähigkeiten immer wieder zur Diskussion<sup>95</sup>.

Die Weisungsbefugnis und die entsprechenden Sanktionsmöglichkeiten des Ausbildungspersonals sind auf die betrieblichen Belange beschränkt. Ihre Reichweite ist abhängig von ihrer Position und Stellung innerhalb der betrieblichen Hierarchie. Sie haben keine Gesetzgebungsbefugnis, können sich aber über entsprechende Gremien in den Gesetzgebungsprozess einbringen.

Die AusbilderInnen sind gleichzeitig Mitglied in unterschiedlichen sozialen Gruppen. So handeln sie auch nach verschiedenen Rollenmustern, die zueinander in Konflikt geraten können. Dieser Sachstand wird in der Fachliteratur dadurch beschrieben, dass den AusbilderInnen verschiedene Rollen zugeschrieben werden, in denen sie/er sich entweder gleichzeitig oder abwechselnd bewegt (RUSCHEL 2006, S. 43).<sup>96</sup> Er/sie befindet sich somit häufig in einem Interessenskonflikt. Einerseits wird erwartet und verlangt, dass er/sie sich den betrieblichen Zielstellungen verpflichtet fühlt, gleichzeitig aber eine fundierte erzieherische Position einzunehmen hat (PÄTZOLD/DREES 1989, S. 1). "Ihm/ihr kommt die Aufgabe zu, betriebliche Anforderungen und erziehungswissenschaftlich begründete Notwendigkeiten beruflichen Lernens miteinander in Einklang zu bringen. Er/sie agiert im Spannungsfeld von betrieblicher Realität und pädagogischer Notwendigkeit" (PÄTZOLD/DREES 1989, S. 1).

---

94 Mitarbeiter des Bundesinstituts für Berufsbildung fassten das Anforderungsprofil für Ausbilder folgendermaßen zusammen: Sie gehen davon aus, dass - "die an der Ausbildung beteiligten Mitarbeiter die notwendigen Fachkenntnisse und Fertigkeiten als unerlässliche Voraussetzung für den gesamten Ausbildungserfolg besitzen müssen, - der auszubildende Mitarbeiter in der Lage sein muss, sein Wissen und seine Erfahrungen an den Auszubildenden weiterzugeben, "...." - er weiterhin Kenntnisse über die Ausbildungsorganisation seines Betriebes, über Verantwortlichkeiten und Abläufe benötigt. Er muss über gesetzliche Vorgaben der Ausbildung ebenso informiert sein, wie über die übrigen innerbetrieblichen Rahmenbedingungen sowie über Einzelaspekte des gesamten Ausbildungswesens" (BERGMANN 1983, S. 134)

95 So ist noch immer umstritten, inwieweit die gegenwärtigen Regelungen und die Praxis der Ausbildereignungsprüfung den Anforderungen entsprechen, die an die Ausbilder auch unter den aktuellen veränderten Rahmenbedingungen gestellt werden (BAUSCH 1997, S. 16).

96 Diese sind in ein bestimmtes gesellschaftlich-historisches und tradiertes Umfeld eingebettet, was wiederum durch das politische und wirtschaftliche System der Gesellschaft als das bestimmende Werte- und Normensystem sowie durch den technischen Entwicklungsstand, neue Ausbildungsberufe und veränderte Ausbildungsordnungen, aber vor allem neue Ausbildungsmethoden geprägt ist.

Die Zeit, die Ausbildungspersonal für ausbildungsrelevante Aufgaben aufbringt, ist, was verschiedene Studien belegen, sehr unterschiedlich<sup>97</sup>. Zu ausbildungsrelevanten Zeiten gehören neben der Anleitung zur eigentlichen Fachausbildung auch wichtige Aufgaben im zwischenmenschlichen sozialen Bereich - einfach zuhören können und das Gefühl vermitteln, dass der Azubi ernst genommen wird und auch seine Perspektiven wichtig sind. Hauptamtliche Ausbilder werden mehr Zeitressourcen dafür haben, als nebenamtliche oder zeitweilig beauftragte Personen. Da nebenamtliches Ausbildungspersonal Ausbildungstätigkeit nur neben seiner eigentlichen arbeitsvertraglichen Tätigkeit im Unternehmen durchführt, sind sowohl den Zeitressourcen Grenzen gesetzt als auch deren Zeitverteilung limitiert. Hauptaufgabe dieser Gruppe ist die Erfüllung seiner arbeitsvertraglich festgelegten Pflichten gegenüber dem Arbeitgeber und erst danach können zusätzliche Aufgaben, wie bspw. die Ausbildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen erfüllt werden. Zeitressourcen und die Zeitverteilung werden von den jeweiligen wirtschaftlichen Erfordernissen, betrieblichen Rahmenbedingungen<sup>98</sup> und natürlich auch der jeweiligen Motivation und Relevantsetzung des einzelnen Ausbilders/der einzelnen Ausbilderin geprägt<sup>99</sup>.

Das Ausbildungspersonal setzt sich aus den unterschiedlichsten Mitarbeitern eines Unternehmens zusammen. Es ist eine sehr heterogene Gruppe und auch die Integration in das Beschäftigungssystem- in das Unternehmen- stellt sich deshalb unterschiedlich dar. Als gemeinsames Kriterium aller an der Ausbildung Jugendlicher Beteiligten kann in diesem Zusammenhang eine mehr oder weniger enge Integration in das Beschäftigungssystem, vor allem in das eigene Unternehmen festgestellt werden. Sie sind in die Betriebsorganisation und Betriebshierarchie fest integriert. Das bezieht sich auch auf ein Mitspracherecht und Wahlrecht in gewerkschaftliche Vertretungen. Das Ausbildungspersonal ist in hohem Maße von betriebswirtschaftlichen Rahmenbedingungen abhängig. Denn Unternehmen sind in erster Linie Orte wirtschaftlicher Leistungserstellung. Dort wird produziert oder es werden Dienstleistungen erbracht, welche rechnerischen

---

97 Vgl. BAHL/BLÖTZ et al. (2009); KIRPAL/TUTSCHNER (2008); LEIDNER (2001) und SORGE (2006)

98 So bestehen zum einen natürlich Unterschiede, ob es sich um Gruppen von Auszubildenden oder Einzelausbildung handelt. Im der landwirtschaftlichen Berufsbildung handelt es sich meistens um Einzel- bzw. Kleingruppenausbildung. Ausnahmen stellen hier die landwirtschaftlichen Großbetriebe in den neuen Bundesländern dar (LASCHEWSKI/SORGE 2010, S. 113ff) Zum anderen sind Zeitressourcen und Zeitverteilung aber auch von der Struktur und Größe des Ausbildungsunternehmens abhängig.

99 Unlängst lief im BIBB eine Studie, welche erstmals die Situation des ausbildenden Personals im Kontext ihrer jeweiligen betrieblichen Arbeits- und Rahmenbedingungen systematisch untersucht. Auf der Basis von Kenntnissen über die infrastrukturelle Verankerung der Ausbildungsdienstleistungen im Betrieb verspricht man sich genaue und empirisch gewonnene Erkenntnisse über das betriebliche ausbildungsrelevante Zeitmanagement des Ausbildungspersonals. Nur so scheint eine gezielte Förderung des Ausbildungspersonals möglich und es können auch Qualifizierungsansätze unmittelbar und nachhaltig greifen (BAHL, A., BLÖTZ, U., NIETHEN, G., SCHWERIN, C. 2009).

Erträge bringen. Ausbildung und Fortbildung sind dagegen subsidiäre (unterstützende) Aufgaben.

Die Rechte der Auszubildenden ergeben sich aus den Pflichten der Ausbildenden, die dieser zum Teil an den Ausbilder delegieren kann, aber nicht alle. So kann die Pflicht, dem Auszubildenden eine angemessene Vergütung zahlen zu müssen (BMJ 2005, §17-20), ebenso wenig an den Ausbilder delegiert werden, wie die Pflicht, dem Auszubildenden einen bezahlten Erholungsurlaub zu gewähren. Auch die Pflicht, die notwendigen Ausbildungsmittel kostenlos zur Verfügung zu stellen (BMJ 2005, §14 Abs. 3) und den Auszubildenden für den Besuch der Berufsschule, anderer außerbetrieblicher Ausbildungsmaßnahmen (wie bspw. überbetriebliche Kurse und Lehrgänge), Prüfungen bzw. zur Prüfungsvorbereitung freizustellen (BMJ 2005, § 15), kann nicht delegiert werden. Die Anforderung seitens des BBiG an den Ausbildenden bzgl. der Pflicht, dem Auszubildenden bei der Beendigung des Berufsausbildungsverhältnisses ein Zeugnis ausstellen zu müssen, ist als solche auch nicht delegierbar, jedoch verlangt § 16 Abs. (1) BBiG (BMJ 2005) durchaus, dass der Ausbilder das Zeugnis mit unterschreibt, wenn der Ausbildende nicht selbst ausbildet (RUSCHEL 2006, S. 22).

### **3.2.3.3 AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen**

Rechte und Pflichten von Unternehmern, die gleichzeitig ausbilden sind stark von wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen des Beschäftigungssystems, aber auch von gesamtgesellschaftlichen Konventionen geprägt (Eigentum verpflichtet). Zum einen gelten natürlich gleiche Rechte und Pflichten wie für das Ausbildungspersonal. Zum anderen greifen auch Rechte und Pflichten, die die Person als „Unternehmer“ nicht unterlaufen kann.

Diese Personen nehmen selbst Ausbildungsaufgaben wahr oder delegieren diese an ihre Mitarbeiter. Daneben erfüllen sie auch administrative, ökonomische und betriebswirtschaftliche Aufgaben in ihrem Unternehmen. Betriebswirtschaftliche Fragen und Problemlösungen stehen im Mittelpunkt - dann erst berufspädagogische. Ohne ein Unternehmen gibt es keine Ausbildung. Sie haben hohen gesellschaftlichen Erwartungen zu genügen, sind in der Gesellschaft anerkannt und haben innerhalb der betrieblichen Hie-

rarchie eine Vormachtstellung, die absolute Weisungsbefugnis und die Deutungsmacht<sup>100</sup>.

Die Zeitressourcen dieser Personengruppe sind durch aktuelle kurzfristig wirkende und oft nicht vorhersehbare Bedingungen und Ereignisse reglementiert. Oberste Priorität sollte die wirtschaftliche Lage des Unternehmens sein, denn ohne finanzielle Mittel findet auch keine betriebliche Ausbildung statt. Erst danach wird Zeit in die Ausbildung selbst, in die Kontrolle der beauftragten ausbildenden Personen oder der Ausbilder investiert.

Sie haben auf Grund ihrer Hauptaufgaben sowohl eine enge Verflechtung mit dem Wirtschafts- als auch mit dem Beschäftigungssystem. Beide Systeme sind für den Erfolg ihres Unternehmens notwendig.

Sie haben auf Grund ihrer Vermittlerrolle zwischen dem Berufsbildungssystem und dem Wirtschaftssystem vielfältige Erwartungen zu erfüllen. Sowohl die Erwartungen und Anforderungen der Berufsbildung in berufspädagogischer Hinsicht als auch die Anforderungen der Wirtschaft in ökonomisch-betriebswirtschaftlicher Hinsicht. Diese stellt häufig einen ‚Spagat‘ dar, da sich u.a. die ökonomischen Rahmenbedingungen wesentlich schneller wandeln und verändern als die berufspädagogischen. Sie nehmen auf Grund ihrer Stellung im Wirtschaftssystem und im Bildungssystem eine herausragende Stellung ein.

Der soziale Status dieser Akteursgruppe ist zwar differenziert zu sehen, aber grundsätzlich als hoch einzuschätzen. Er ist abhängig von der Betriebsgröße, dem Einkommen und der regionalen Eingebundenheit. Das kulturelle und soziale Kapital sind gleichfalls als hoch einzuschätzen.

Diese Personengruppe hat innerhalb der betrieblichen Hierarchie das oberste Weisungsrecht und innerhalb rechtlicher Vorgaben auch Sanktionsmöglichkeiten. Diese reichen von Kündigungen über Hausverbote und können sich sowohl gegen ihre Mitarbeiter, Ausbilder als auch gegen die Auszubildenden richten. Sie haben keine Gesetzgebungsbefugnis, können sich aber über entsprechende Gremien in den Gesetzgebungsprozess einbringen.

---

<sup>100</sup> Vgl. auch Schmid (1971, S. 36)

### 3.2.3.4 Landes- und BundesexpertInnen

Als Experten des Landes Mecklenburg-Vorpommern werden im Zusammenhang mit landwirtschaftlicher Berufsbildung sowohl Mitarbeiter bzw. leitende Angestellte der zuständigen Stelle im Auftrag des Ministeriums für Landwirtschaft, Umwelt und Verbraucherschutz in Schwerin als auch Schulleiter von Berufsbildenden Schulen oder auch anderen landwirtschaftlichen Bildungseinrichtungen gezählt<sup>101</sup>. AusbildungsberaterInnen nehmen eine Zwischenstellung ein. „Die Aufgaben der zuständigen Stelle in Mecklenburg-Vorpommern werden von Ausbildungsberatern und Ausbildungsberaterinnen wahrgenommen. Diese werden vom Fachministerium bestellt. Die gegenwärtig 18 Ausbildungsberater sind in einem relativ großen Einzugsgebiet meist für verschiedene Ausbildungsberufe der Agrarwirtschaft zuständig. Sie stellen das Verbindungsglied zwischen der Berufsbildungsadministration (zuständige Stelle im Auftrage des MLUV) und der Ausbildungsrealität mit ihren Akteuren dar“ (LASCHEWSKI/SORGE 2010, S. 132). Die Hauptaufgaben und Verantwortungsbereiche der Ausbildungsberater können folgendermaßen beschrieben werden<sup>102</sup>: „Sie selber sehen sich als OrganisatorInnen des Ausbildungsinput, als BeraterInnen des Ausbildungsprozesses vor Ort und als QualitätskontrolleurInnen von Ausbildungsoutput. Sie nehmen sowohl die Präsenz in Ausbildungsbetrieben als auch die Kooperation mit der Berufsschule, mit den Verantwortlichen der überbetrieblichen Ausbildung und mit außerbetrieblichen Einrichtungen sowie die Einbeziehung der Eltern als sehr wichtig wahr“ (LASCHEWSKI/SORGE 2010, S. 136). Die Hauptaufgaben der SchulleiterInnen<sup>103/104</sup> bestehen überwiegend in organisatori-

---

101. „Als zuständige Stelle für die Ausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz von 2005 ist in Mecklenburg-Vorpommern das Ministerium für Landwirtschaft, Umwelt und Verbraucherschutz (MLUV) des Landes Mecklenburg-Vorpommern in Schwerin für die Berufsausbildung in den Betrieben der Landwirtschaft einschließlich der ländlichen und städtischen Hauswirtschaft zuständig. Der zuständigen Stelle obliegt die Überwachung der Ausbildung in den Ausbildungsbetrieben. Der Sitz der zuständigen Stelle im Auftrag des MLUV des Landes Mecklenburg-Vorpommern ist in Güstrow und sie ist der Fachschule für Agrarwirtschaft ‚Johann Heinrich von Thünen‘ in Güstrow-Bockhorst organisatorisch angegliedert“ (LASCHEWSKI/SORGE 2010, S. 132).

102. „Ein großes Aufgabengebiet sind die Berufsausbildungsverträge, die Registrierung der Verträge und damit auch die rechtliche Prüfung, dass der Berufsausbildungsvertrag den gesetzlichen Gegebenheiten entspricht. Das nächste ist, alles was mit rechtlichen Fragen zu tun hat; Zwischen- und Abschlussprüfung [...] und dann alles, was an Ordnungsmitteln notwendig ist, dass man zusammenfügt, was notwendig an Ordnungsmitteln ist und dies auch vereinheitlicht. Dann gehört alles dazu, was die Anerkennung der Ausbildungsbetriebe betrifft, dass die Genehmigung erteilt wird für die Ausbildungsberechtigung, dann die Prüfung der fachlichen Einigung und dann immer die Weitergabe an das Ministerium, was dann entsprechend die Bescheide erstellt. Dann alles, was mit Verkürzung oder Verlängerung von Berufsausbildungsverhältnissen zu tun hat - [und] letzten Endes, wenn Fragen auftreten...“ (LandesexperIn L., Abs. 11).

103. „Ein großes Aufgabengebiet sind die Berufsausbildungsverträge, die Registrierung der Verträge und damit auch die rechtliche Prüfung. Das Eine ist das formale Eingeben im Programm, aber letztendlich gebe ich mit meiner Unterschrift auch dann die Erklärung ab, dass der Berufsausbildungsvertrag den gesetzlichen Gegebenheiten entspricht. Das nächste ist, alles was mit rechtlichen Fragen zu tun hat; Zwischen- und Abschlussprüfung; ich muss die Ausbildungsberater mit anleiten und dann alles, was an Ordnungsmitteln notwendig ist, dass man zusammenfügt, was notwendig an Ordnungsmitteln ist und dies auch vereinheitlicht. Es sind ja drei Bereiche. Die drei Bereiche waren teilweise unterschiedlich organisiert, so dass die Ausbildungsberater auch eigene Formulare entwickelt haben. Dass man auch dort entsprechend eine gleiche Basis schafft. Dann gehört alles dazu, was die Anerkennung der Ausbildungsbetriebe betrifft, das auf Grund der Zuarbeit der Ausbildungsberater die Genehmigung erteilt wird für die Ausbildungsberechtigung, dann mit den Ausbildungsberatern zusammen die Prüfung der fachlichen Einigung und dann immer die Weitergabe an das Ministerium, was dann entsprechend die Bescheide erstellt. Dann liegt auf meinem Tisch alles, was mit Verkürzung oder Verlängerung von Berufsausbildungsverhältnissen zu tun hat - [...], dann haben wir auch Fort-

schen und administrativen Vorgängen landwirtschaftlicher Berufsbildung, Kontrolle der Umsetzung rechtlicher Vorgaben und der Organisation und Kontrolle der entsprechenden Prüfungen u.a.

Als ExpertInnen des Bundes gelten Mitarbeiter von Landwirtschaftskammern anderer Bundesländer (außer Mecklenburg-Vorpommern) von Bundesministerien und deren beauftragte Institute (BIBB)<sup>105</sup>. Ihre Hauptaufgaben bestehen u.a. in der Sicherstellung landwirtschaftlicher beruflicher Bildung ihres jeweiligen Landes, in der Vorbereitung des jährlichen Bildungsberichtes und der Bildungsstatistik, in der Vorbereitung und Durchführung des Verfahrens der Entstehung neuer bzw. modifizierte Ausbildungsordnungen und der Durchsetzung aktueller bildungspolitischer Belange im Auftrag des BMBF<sup>106</sup>. Mitarbeiter von Bundesgewerkschaften (BAU) und Bundesverbänden (DBV) sind als Experten im Hauptausschuss des BIBB, in Bundes- und Landesbildungsausschüssen wesentlich für einen Konsens zwischen den Systemen der Wissenschaft, Wirtschaft, Bildung und Politik zuständig.

Vertreter der zuständigen Stelle bzw. den Landwirtschaftskammern werden gemäß BBiG § 71 Absatz 3 (BMJ 2005) beauftragt, die Berufsausbildung in Berufen der Landwirtschaft, einschließlich der ländlichen Hauswirtschaft durchzuführen. Die Ausbildungsberater der jeweiligen landwirtschaftlichen Berufe werden durch die zuständige Stelle oder von den Landwirtschaftskammern bestellt. Ihre Rolle im Berufsbildungsprozess ist vordergründig administrativer Natur. Sie arbeiten auf Weisung des zuständigen Fachministeriums oder sind selber Teil dieser Institution. Ihre soziale Rolle ist eher un-

---

bildungsprüfungen, also nicht nur die „Facharbeiterprüfungen, sondern auch Fortbildungsprüfungen, wie den Kundenberater, Berufs- und Arbeitspädagogik, Fachagrar mit erneuerbarer Energie. Es sind immer Ausbildungsberater als Geschäftsführer eingesetzt, die dann die Details zu klären haben – letzten Endes, wenn Fragen auftreten bin ich gefragt“ (Landesexpertin L, Abs. 11-13).

104 „Ja, die Berufsbildung ist konzentriert in einem Referat, [...]. Referat Berufsbildung und Fachschulen [...] ist die gesamte Berufsbildung, sowohl – ich sag mal – von der Erstausbildung bis zu den Fachschulen organisiert. Die Landwirtschaftskammer ist die einzige Kammer, in der Bundesrepublik, die noch Träger von Fachschulen ist, die also den Abschluss staatlich geprüfter Wirtschaftler und den staatlich geprüften Agrarbetriebswirt vermitteln, [...] und dann der gesamte Aufgabenbereich der zuständigen Stelle, zuständigen Behörden nach Berufsbildungsgesetz. Ja, ein wenig Landjugendarbeit wird bei uns auch noch gemacht. Also, wir unterstützen auch die Landjugendverbände, wir unterstützen Sie zum Beispiel bei den Wettbewerben – Berufswettbewerb – Leistungspflügen, Leistungsmelken [...] und ich bin also Geschäftsführer des Landesverbandes, das ist also auch ein Teil der Aufgabe. Ja, soweit denke ich... Also, zum Aufgabenbereich – wie gesagt – zählen die Fachschulen, auch die gesamte Ausbildungsberatung ist mir fachlich unterstellt. [...]“ (LandesexpertIn in G, Abs. 43-44).

105 Die Hauptaufgaben der Mitarbeiter des BIBB sind im BBiG § 90 festgelegt (BMJ 2005).

106 „Die Kernprozesse des BIBB sind einmal Forschungsarbeiten im Bereich der Berufsbildung, das ist die Abteilung II. Und dann in der Abteilung IV ist die Ordnungsarbeit, in der ich jetzt auch beschäftigt bin, angesiedelt. Wo es darum geht, zunächst Aus- und Fortbildungsordnung und gemeinsam mit Sachverständigen in bestimmten Verfahren zu erarbeiten. [...] Also eine Rolle ist, die den Prozess zu modellieren. [...] also Forschungsarbeiten beispielsweise im Rahmen von irgendwelchen Vorverfahren durchgeführt. Wo dann auch gemeinsam mit Vertretern aus der Praxis oder auch der Wissenschaft bestimmte Erhebungen zum Bedarf oder zu notwendigen Qualifikationserfordernissen durchgeführt werden. [...] Wir bringen die bildungspolitischen Belange und ich sag mal, die etwas weniger fachspezifischen, sondern übergreifende Gesichtspunkte“ (Bundesexperte B., Abs. 11, 23, 27).



bestimmt, da die Erwartungen an sie, als Teil der oberen Hierarchieebene, unspezifisch sind.

Die Berufsbildungsexperten können bei Behörden des öffentlichen Dienstes, Ministerien oder von ihnen beauftragte Einrichtungen, Sozialpartnern wie Berufsverbände, Gewerkschaften oder berufsständigen Einrichtungen eingestellt sein. Diese agieren auf einer Ebene, die ihnen zum Teil große Freiheiten einräumt, aber auch Abhängigkeiten zu bildungspolitischen (BIBB) oder ideologischen (IG BAU) oder auch wirtschaftlichen (DBV) impliziert. Sie sind stark administrativ aber auch forschungsrelevant tätig. Sie bewegen sich auf einer höheren bis hohen Hierarchieebene und haben einen hohen Status innerhalb der Gesellschaft inne.

Landes- und Bundesexperten des landwirtschaftlichen Berufsbildungssystems haben so vielgestaltige und differenziert Aufgaben, dass eine Aussage zu Zeitressourcen und Zeitmanagement nicht sinnvoll erscheint. Es ist anzunehmen, dass sie ihre Arbeitszeit mit berufsbildungsrelevanten Aufgaben ausfüllen, oft auch am Abend Repräsentationsaufgaben erfüllen und wie jeder andere auch unter Zeitmangel leiden und ihn beklagen.

Die Mitarbeiter der zuständigen Stellen bzw. Landwirtschaftskammern sind hauptamtlich tätig, aber selten direkt vor Ort, da ihr Tätigkeitsschwerpunkt gemäß Jugendschutzgesetz (BMJ 2011) und der Schulgesetze der Länder (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR 2005, 2009) im administrativen Bereich liegt. Sie fungieren gleich nach dem jeweiligen Minister als ‚Oberster Dienstherr‘ gegenüber den Ausbildungsberatern. Die entsprechenden Schulleiter stellen die Schnittstelle zwischen dem ‚Obersten Dienstherrn‘ und den Berufsschullehrern dar und haben die Aufgabe, die Voraussetzungen zu schaffen, die jeweilige Landespolitik und aktuelle Reformen umsetzen.

Der soziale Status dieser Akteursgruppe ist zwar unterschiedlich, aber grundsätzlich als hoch einzuschätzen. Die Höhe des kulturellen und sozialen Kapitals ist u.a. abhängig von der Art des Dienstverhältnisses, ihres Einkommens und ihrer Stellung innerhalb der institutionellen und organisationalen Hierarchie.

Diese sind ihrer jeweiligen Dienststelle, Behörde, Partei oder Verband verpflichtet. Berufsbildungsexperten von Sozialpartnern der Agrarwirtschaft haben häufig einen agraren beruflichen Hintergrund- was aber nicht zwingend erforderlich scheint. Sie arbeiten meist hauptamtlich, sind teilweise aber auch noch für andere Sachgebiete zuständig.

Bei Vertretern politischer Parteien haben sich die Personen mit oder ohne landwirtschaftlichen Hintergrund auf das Sachgebiet ‚Agrarbildung‘, ‚Agrarpolitik‘ oder ‚Berufsbildung‘ spezialisiert und tragen als agrarpolitischer oder als bildungspolitischer Sprecher ihrer Fraktion zur Verlautbarung agrarpolitischer bzw. bildungspolitischer Positionen ihrer Fraktion bei und haben somit ihren Anteil am Meinungsbildungsprozess.

Für die Vertreter der zuständigen Stellen bzw. Landwirtschaftskammern gilt Ähnliches, nur dass diese eher als Experten in Fragen der Berufsbildungsadministration wahrgenommen werden.

Die Berufsbildungsexperten besitzen einen Hochschulabschluss oder sind promoviert in Agrar-, Verwaltungs- und/oder Rechtswissenschaften.

Landesexperten können Sanktionen beantragen aber nur bedingt selbst aussprechen. Ihre Weisungsbefugnis beschränkt sich auf ihre unmittelbaren Untergebenen wie beispielsweise Ausbildungsberater. Im Rahmen der Gesetzgebung können sie auf Grund ihres Expertenstatus eine herausragende Rolle einnehmen.

Gesetzgebungsbefugnisse, d.h. die Vorbereitung, Abstimmung und Implementation von Verordnungen und Gesetzen, welche die landwirtschaftliche Berufsbildung betreffen, besitzen lediglich die BerufsbildungsexpertInnen. Das können beispielsweise MitarbeiterInnen von Ministerien bzw. von diesen beauftragte Einrichtungen wie Landwirtschaftskammern und zuständige Stellen oder MitarbeiterInnen des Bundesinstituts für Berufsbildung sein. Sie haben aber über ihre Organisation hinaus kaum Weisungsbefugnis oder Sanktionsmöglichkeiten.

### **3.3 Verfahren der Inhaltsanalyse**

Die Interviews stellen ein sehr umfangreiches Äußerungskorpus aller Befragten dar. Methodisch können die Interviews durch Verfahren erschlossen werden, die sich in der Inhaltsanalyse entwickelt haben. Da das Untersuchungsinteresse auch dem Nachweis gilt, einen Zusammenhang zwischen gesellschaftlich existierenden Themen, den Inhalten der Ausbildungsordnung und den Äußerungen der Interviewten herzustellen, liegt ein Verfahren nahe, das solche inhaltlichen Zusammenhänge zu identifizieren erlaubt.

### 3.3.1 Kohärenzanalyse

Wenn Individuen über etwas nachdenken und wie sie das tun, ist nur indirekt aufgrund ihres Äußerungsverhaltens fassbar zu machen. Solche Zusammenhänge besser zu verstehen und damit auch den Verständigungsprozess erklären zu können, erlaubt die Beschreibung und Analyse von Kohärenz. Es können drei Gebrauchsweisen unterschieden werden (THAGARD 2000, S. 64): (1) Die deduktive Kohärenz. Sie basiert auf Beziehungen logischer Konsistenz und Enthaltensein von Mitgliedern einer bestimmten Menge von Propositionen (Sachverhalte). (2) Probabilistische Kohärenz „als Rationalitätsbedingung für (subjektive) Glaubensgrade: Alltagspsychologisch halten wir verschiedene Aussagen für unterschiedliche glaubwürdig, so dass die Stärke der Überzeugungen variieren kann“ (HARTMANN 2011). (3) Semantische Kohärenz bedeutet, dass Propositionen auf ähnlichen Bedeutungen basieren.

„Kohärenz ist in der Linguistik im Zusammenhang mit Texten diskutiert worden (BEAUGRANDE/DRESSLER 1981) und erfasst die propositionale Zusammengehörigkeit sprachlicher Aussagen. Der Begriff reicht aber über das Beschreiben solcher propositionaler oder indexikalischer Verhältnisse hinaus. Definiert werden grundsätzliche Relationen von Elementen, die als kohärent charakterisiert werden können. THAGARD (2000, S. 17) schlägt vor, Kohärenz als „maximale Passfähigkeit einzelner vorgegebener Teile oder Elemente“ zu sehen, was Vorstellung der Außenwelt bedeuten kann, Zielen, Handlungen und anderes mehr sein. Wenn zwei Elemente kohärent sind, besteht zwischen ihnen beiden eine Verknüpfung, die formal von einem Individuum als positiv bewertet wird. Ist das nicht der Fall, wird die Beziehung als inkohärent eingestuft. Es gibt also Teile, die als akzeptabel im Hinblick auf eine Gemeinsamkeit angesehen werden müssen und solche, bei denen das nicht der Fall ist“ (SCHAROWSKI 2010, S. 2-3)<sup>107</sup>.

In der vorliegenden Untersuchung geht es um die Charakteristik kommunikativen Handelns unterschiedlicher Akteure im System der agraren Berufsbildung. Das, was sie äußern, muss stets im Zusammenhang mit möglichen Teilsystemen gesehen werden, deren Teil diese Akteure sind. Wenn diese Teilsysteme beschrieben worden sind, lassen sich in den Äußerungen entsprechend kohärente Strukturen vermuten und mithilfe von ihrer

---

107 „Von Kohärenz spricht man also, wenn man die lineare Sicht (Satz für Satz) und damit die rein sprachliche Interpretationsbasis verlässt und ‚Texthaftigkeit‘ als Eigenschaft begreift, die aus dem Kontext (der Textumgebung) heraus erklärt und beschrieben werden soll. Der Text kann somit nicht mehr als ‚einfache lineare Abfolge‘ von Sätzen gedeutet werden. Sondern er muss als komplex strukturiertes, kommunikativ (illokutiv), konzeptionell und thematisch gegliedertes Ganzes begriffen werden. Es erfolgt ein Wechsel des Interpretationsrahmens und eine Unterscheidung in mehrere dependente Textstrukturebenen, also einer ‚Texttiefenstruktur‘. Daraus ergeben sich folgende Schlussfolgerungen: der Textzusammenhang (Kohärenz) ergibt sich zum einen auf einer anderen Basis als allein auf den Indikationen der Textoberfläche abgebildet werden muss und zum anderen, dass das Erkennen des Textzusammenhanges, die Herstellung von Kohärenz die aktive gedankliche Beteiligung der Kommunikationspartner verlangt“ (WILLI 2011).

Passfähigkeit bewerten. Auf dem beschriebenen Hintergrund der Kohärenztheorie können daher die Aussagen analysiert werden, in dem das vom Einzelnen Vorgefundene auf etwas bei ihm Vorhandenes bezogen und so verarbeitet werden muss, dass es projiziert auf einen Bezugshintergrund als Ganzes bearbeitet werden kann. Spuren dieser Verarbeitung sind im Äußerungsverhalten des jeweiligen Akteurs selbst zu finden.

„Kohärenz basiert auf einem Prinzip in der Kommunikation, Unsicherheiten zwischen Individuen, die während ihrer Kooperation aufeinander angewiesen sind, zu verringern. Das geschieht, wenn sie hinreichend viele und gemeinsame Bezugsgrößen im Hintergrund etablieren können, die diese Unsicherheiten eingrenzen. Je homogener der Verstehenshintergrund zwischen Akteuren ist, um so sicherer erscheint ihnen ihre Kommunikation. Wenn über etwas mit einem Anderen gesprochen wird, muss es bei den Betroffenen Vorstellungen und Praktiken des Umgangs mit diesem Etwas geben, damit es für einen jeden bedeutsam sein kann. Je besser die Praktiken ausgeprägt sind, umso klarer und konkreter werden die Bedeutungen sein, die jeder dem Gesagten zuordnen kann.

Daraus leitet sich eine offene Frage ab, wie nah oder fern sind die Bedeutungen erzeugenden Hintergründe bzw. welche Bezugsgrößen lassen sich unter Personen erkennen, die sich als Ausbilder zu Bereichen äußern, über die in der Ausbildungsordnung zur betrieblichen Ausbildung Aussagen gemacht worden sind, deren besonderer Anspruch gerade darin zu sehen ist, Unsicherheiten zwischen Betroffenen in ihrem Arbeitsfeld Ausbildung zu verringern“ (SUCHAROWSKI 2010A ).

### **3.3.2 Ein praktisches Beispiel - Rezeption und Umgang mit dem Berichtsheft**

Anhand dieses ausbildungsrelevanten Beispiels, dem Umgang verschiedener Akteure des landwirtschaftlichen Berufsbildungssystems mit dem Ausbildungsnachweis (Berichtsheft), sei an dieser Stelle kurz dargestellt, dass zum einen trotz angenommener konkreter und eindeutiger Vorgaben in der Ausbildungsordnung und einschlägiger Erläuterungen (BMELF 1995A) die Akteure der landwirtschaftlichen Berufsbildungssystems diese höchst unterschiedlich rezipieren und mit ihnen umgehen. Durch eine Methode der qualitativen Inhaltsanalyse von Interviewaussagen- der Kohärenzanalyse konnten diese Unterschiede festgestellt werden und stellen im Kapitel 4 und 5 die Datenbasis für die Verifizierung des verwendeten Modells dar.

In der nachfolgenden Tabelle<sup>108</sup> (Tabelle 3) sind beispielhaft Äußerungen verschiedener Akteure des landwirtschaftlichen Ausbildungssystems zum Umgang mit dem Berichts-

---

<sup>108</sup> Hier konnte aus Platzgründen nur ein Auszug der Tabelle abgebildet werden. Die vollständige Tabelle findet sich im Anhang unter „Zu Kapitel 3“.

heft dargestellt. Ihnen zugeordnet sind ihr spezifischer Umgang und die Konzepte, die dahinterstehen. Zielstellung ist zu erklären, dass unterschiedliche Vorstellungen von „guter Ausbildung“ auch zu einem unterschiedlichen Umgang mit den ordnungsrechtlichen Vorgaben zum Berichtsheft führen können.

In den hier beispielhaft vorliegenden Aussagen zum Umgang mit dem Berichtsheft lassen die Äußerungen der Akteure verschiedene Konzepte erkennen. Vom Konzept der Kontrolle als pädagogisches Instrument oder dem Konzept der „Normenhörigkeit“ über das Konzept einer teilweisen Ablehnung oder individuellen Modifizierung der Vorgaben finden sich bei den Akteuren unterschiedliche Aussagen zum Umgang mit dem Berichtsheft im betrieblichen Alltag. Die hier sichtbaren unterschiedlichen Konzepte der Akteure zum Umgang mit dem Berichtsheft machen deutlich, dass sie bewusst oder unbewusst die Vorgaben der „Verordnungsmacher“ nur unzureichend umsetzen, dass sie unterschiedliche „Lesarten“ der Inhalte der Ausbildungsordnung haben.

Das Beispiel zeigt, dass das in dieser Arbeit verwendete Datenmaterial in eine Richtung weist, die das tradierte Kommunikationsmodell als nicht ausreichend geeignet erscheinen lässt, um zu erklären, ob und wie und warum es zu einem anderen Umgang mit dem Berichtsheft, zu anderen Handlungen, zu unterschiedlichen „Lesarten“ kommt, als angenommen und gewollt. Warum beispielsweise ein Ausbilder in einem landwirtschaftlichen Unternehmen das Berichtsheft seines Auszubildenden wöchentlich kontrolliert und Druck als pädagogisches Mittel einsetzt, dies auch umzusetzen; ein anderer Ausbilder nur sporadisch nachfragt und den Auszubildenden selbständig und verantwortungsbewusst die Führung des Berichtsheftes überträgt, beide aber meinen, im Sinne der Verordnung zu handeln bzw. nicht bewusst dagegen zu verstoßen.

**Tabelle 3: Äußerungen von Akteuren im Umgang mit dem Berichtsheft**

| Unterschiedliche ‚Lesarten‘ und abgeleitete Konzepte der Akteure   | Äußerungen zum Umgang mit dem Berichtsheft von Akteuren des landwirtschaftlichen Berufsbildungssystems   |
|--|--|
| <p>„Kontrolle“ als pädagogisches Instrument für Bildung und Erziehung im Sinne des §7 der Verordnung zur Ausbildung zum Landwirt/Landwirtin</p> <p>Verantwortung des Ausbilders und Verantwortung der Auszubildenden</p> <p>Kontrolle der Verantwortlichen</p> <p>Bereitstellen von lernförderlichen Rahmenbedingungen im Sinne des §7</p> <p>Kein Schreiben in der Arbeitszeit- nicht im Sinne des §7</p> <p>Ökonomie vs. Pädagogik</p> <p>Kontrolle als Methode zum Anhalten zur Selbstständigkeit</p> <p>Nimmt seine Verantwortung wahr</p> <p>Negieren der Sinnhaftigkeit aktueller Vorgaben zum Ausbildungsnachweis für Ausbildungsqualität</p> | <p>AusbilderIn 1: „[...] sind wir immer bereit, ja immer. Also die können sogar zu mir nach Hause kommen, wenn sie was möchten. Wir haben viel Schwierigkeiten in der Ausbildung, was Schriftkram betrifft. Das muss ich sagen, Berichtsheftführung... weil gerade die nicht so gut sind in der Schule, die mögen natürlich auch nicht schreiben“ (Ausbilderin G. im Unternehmen Y, Absatz 18)“.</p> <p>AusbilderIn 2: „Das fängt ja schon alleine an mit dem Berichtsheft, was ein Auszubildender führen muss. Und wird auch stark dran gearbeitet, dass diese Kontrollen einfach viel stärker werden. Dass man nicht sagt: Ja, der Auszubildende hat vergessen, im 2. Lehrjahr sein Berichtsheft zu führen, zum Beispiel, wir lassen ihn trotzdem noch zur Prüfung“ (AusbilderDchef im Unternehmen X, Absatz 221- 225).</p> <p>AusbilderIn 2: „Die Lehrlinge haben die Möglichkeit, wenn sie schreiben wollen oder so, dass sie sich in den Kantinenbereich zurückziehen. Das hat sich so ergeben, dass die Lehrlinge ihren eigenen Tisch haben und da können sie in Pausenzeiten beziehungsweise der eine Lehrling, der macht der schreibt nach Feierabend immer sein Berichtsheft, der setzt sich dann auch da rein und schreibt den Tagesbericht. Also die Möglichkeit besteht“ (Ausbilder Dwod im Unternehmen X, Absatz 67).</p> <p>AusbilderIn 3: „Erfahrungsberichtsmaßig stell ich ihnen alle Mittel zur Verfügung, die sie brauchen, wenn sie sie haben wollen und sag ihnen auch wie man einen Bericht schreiben könnte und was man lieber vermeiden sollte. Also da haben sie auch die Möglichkeit, dass ich dann nach Feierabend auch mal sag beziehungsweise in den Pausen [...]“ (Ausbilder Dwod im Unternehmen, Absatz 45-68).</p> <p>AusbilderIn 3: „Ja, das nächste, finde ich auch ein bisschen schlimm: Wenn ich das jetzt sehe mit dem Berichtsheft. Also, diese Berichtsheftführung war ja auch immer so eine fragliche Sache. Und ich hab jetzt festgestellt, diese neuen Berichtshefte, die jetzt raus gekommen sind, dass die immer vereinfacht werden. So ungefähr: Na gut, das haben sie vorher nicht gemacht, denn werden sie es sowieso nicht machen, also streichen wir's jetzt erst mal. Wir verallgemeinern das mal ein bisschen. Hauptsache, sie haben was auf die Seite geschrieben und die Seite ist voll“ (Ausbilder Dwod im Unternehmen X, Absatz 45-68).</p> |

Quelle: eigene Zusammenstellung 2011

## Kapitel 4

### 4 Ausbildungsordnung<sup>109</sup> und Ausbildungswirklichkeit

„Das Recht soll möglichst vorhersehbar sein oder auch ein Instrument, dessen Effekte man berechnen kann“ (Luhmann 1995, S. 13).

Ausbildungsordnungen sollen die Vielzahl der denkbaren Ausbildungsinhalte und betrieblichen Handlungssituationen eingrenzen und ausbildungsrelevante innerbetriebliche Abläufe regulieren. Es ist die Erwartung verbunden, dass das Ausbildungspersonal als ein Adressat der Verordnungstexte seine Ausbildungsaktivitäten im Handlungsfeld des betrieblichen Kontextes entsprechend verändert. Wenn der Anspruch, der mit den Berufsordnungsmitteln verbunden wird, zutreffend sein soll, müssten diese also besonders auf Probleme, die im Handlungsfeld betrieblicher Ausbildung manifest sind oder manifest werden, Antworten bieten können<sup>110</sup>. Darüber hinaus aber - und das stellt in diesem Zusammenhang eine neue Überlegung dar - müssten die Inhalte der Ausbildungsordnung mit den Adressaten der Verordnung kompatibel<sup>111</sup> sein.

Verordnungen sind also ein Instrument, um Einfluss auf institutionelle und soziale Wirklichkeit zu nehmen. Die „Macher“ solcher Verordnungen glauben, dass sie eine solche Wirklichkeit erzeugen können. Die folgenden Untersuchungen geben Hinweise, wie diese Wirklichkeit aussieht und wo sie zu finden ist. Intentionen der Verordnungsmacher lassen sich in den Ebenen-Attributionen des Kellschen Mehr-Ebenen-Modells (KELL 1995, 2008) und im weiterentwickelten MEHM festmachen.

Die institutionelle und soziale Wirklichkeit landwirtschaftlicher Berufsbildung lässt sich mit dem in der Arbeit verwendeten Mehr-Ebenen-Habitus-Modell verorten. Diese Modellierung ermöglicht es, das Augenmerk auf die diese Wirklichkeit umfassenden Kontexte - Gesellschaft, Beschäftigungs-, Bildungs- und Rechtssystem oder die gesamte Betriebs- und Ausbildungswirklichkeit - zu richten. Mit den Kontexten ist die Ordnung in

---

109 Als Beispiel einer solchen Ausbildungsordnung liegt die „Erläuterung zur Verordnung über die Berufsausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin“ (BMELF 1995 a) auf der CD bei.

110 Vgl. jedoch dazu auch die Studie von Vollstädt et al. „[...] Dennoch wird die Lehrplanrevision [in Hessen] insgesamt nicht für sehr wichtig gehalten. In der Sicht der Lehrer(innen) werden die Hauptprobleme des gegenwärtigen Lehreralltags [...] durch eine Lehrplanrevision nicht berührt. Die Fallstudien zeigen, dass die Adaptation und Verarbeitung der neuen Rahmenpläne ganz überwiegend im Sinne einer ‘Minimal-Strategie’ erfolgt: In den Schulen wird für die einzelnen Fächer ermittelt, welche inhaltlichen Veränderungen unvermeidbar sind. Durch thematische Umstellungen und Verschiebungen wird versucht, diese unabwiesbaren Ansprüche zu erfüllen. Dabei besteht ein großes Interesse, den bisher gültigen schulinternen Lehrplan möglichst unangetastet zu lassen. Eine innovative Funktion können neue Lehrpläne wohl nur dann erhalten, wenn sie in umfängliche Maßnahmen der Schulentwicklung (schulinterne Lehrerfortbildung, Organisationsentwicklung etc.) eingebunden werden“ (Vollstädt et al 1999).

111 Vgl. auch Abschnitt 2.2 Anschlussfähigkeit und Mehr-Ebenen-Modell

einer besonderen Beziehung verbunden. Das kann hierarchisch, strukturell-funktional oder assoziativ sein. Diese Wirklichkeit wird darüber hinaus aber ebenfalls vom Alltagsgeschehen geprägt, was im vorgestellten Modell durch Konzepte abgebildet wird, die die Situations- und Handlungslogik erfassen. Dadurch wird die soziale und institutionelle Wirklichkeit im Ausbildungsgeschehen anhand der Akteure sichtbar, da deren situatives Handeln auch durch die Ordnungen bedingt ist.

## **4.1 Die Zuordnung der Inhaltselemente der Ausbildungsordnung**

Wenn die Verordnungstexte auf das Mehrebenen-Modell projiziert werden, leitet sich daraus die folgende Annahme ab:

*Inhaltselemente der Ausbildungsordnung spiegeln Attributionen und Konzepte des Mehr-Ebenen-Modells wieder.*

Zu prüfen ist, in welchem Verhältnis die Ausbildungsordnung tatsächlich zu gesellschaftlichen, bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Anforderungen steht, welchen Wirklichkeitsausschnitt die Verordnung bewältigt, an welcher Stelle des Modells sich die einzelnen Positionen von ‚Verordnungsmachern‘ wiederfinden und welche gesellschaftlichen ‚Alltäglichkeiten‘<sup>112</sup> als Hintergrund mit laufen.

### **4.1.1 „Die Welt(en) der Verordnung“ - Struktur der Gesellschaft**

„Jedes Schulsystem kennt den so genannten Lehrplan, der in größerer oder geringerer Ausführlichkeit eine Gliederung der Lernziele und Lerninhalte, teils über Wochen, Monate und Jahre enthält. Diese Beschreibung dessen, was ein Adressat nach abgeschlossenen Lernprozessen sein, können und tun sollte, sind Konkretisierungen gesellschaftlicher Wertvorstellungen. Sie repräsentieren die Erwartungen und Anforderungen, denen ein Heranwachsender im Lernsystem Schule begegnet“ (Fend 1990).

Durch eine genauere inhaltliche Betrachtung der Verordnungen kann man darauf schließen, welchen Blick ihre ‚Macher‘ auf die gesellschaftliche Wirklichkeit haben<sup>113</sup>. Wichtig ist zu erfahren, wie diese ‚Macher-Wirklichkeit‘ aussieht, um Rückschlüsse auf mögliche Anschlussmöglichkeiten dieser rechtlichen Vorgaben zu anderen Akteuren und Adressaten aufzeigen zu können.

---

<sup>112</sup> Gemeint sind kulturelle Gewohnheiten, moralische und ethische Vorstellungen sowie politische und wissenschaftliche Vorgaben.

<sup>113</sup> Vgl. auch den Diskurs von Berger/Luckmann (1977) zur „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“.



„Die in dieser Verordnung genannten Fertigkeiten und Kenntnisse sollen so vermittelt werden, dass der Auszubildende zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit im Sinne des § 1 Abs. 2 des Berufsbildungsgesetzes<sup>114</sup> befähigt wird [...]“ (BMELF 1995, § 3 Abs.2).

**Tabelle 4: Kohärenzen zwischen Attributionen der Makrosystemebene und Inhaltselementen der Ausbildungsordnung<sup>115</sup>**

| Zuordnung zum Feld des Makrokontext | Inhalte der Ausbildungsordnung (BMELF 1995, 1995A)   |
|-------------------------------------|--|
| Erziehungsfähigkeit                 | § 3 <i>Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung</i> : Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln, um zur Ausübung qualifizierter beruflicher Tätigkeit befähigt zu sein, selbständiges Handeln soll durchgängig und früh zur Ausbildungspraxis gehören   |
| Lernfähigkeit                       | § 2 <i>Ausbildungsdauer</i> : die Ausbildung dauert drei Jahre und sollte so bemessen, dass die für eine qualifizierte Berufstätigkeit notwendigen Ausbildungsinhalte vermittelt werden können und ihnen der Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung ermöglicht wird<br><br>§ 3 <i>Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung</i> : berufsfeldbreite Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln, um zur Ausübung qualifizierter beruflicher Tätigkeit befähigt zu sein, Grundbildung im ersten Ausbildungsjahr auch durch länderspezifische BGJ möglich<br><br>§ 7 <i>Zwischenprüfung</i> : es müssen seitens der Akteure Fördermöglichkeiten veranlasst werden  |
| Lernbedürftigkeit                   |  |
| Bildsamkeit                         | § 5 <i>Ausbildungsrahmenplan</i> : Fertigkeiten und Kenntnisse für die berufliche Grundbildung und Fachbildung vermitteln, Anleitung zur zeitlichen und sachlichen Gliederung, Mindestanforderungen zur beruflichen Qualifikation, Auswahl der mindestens zwei Produktionsrichtungen abhängig von den Produktionsausrichtungen des Betriebes und den Interessen des Auszubildenden.<br><br>§ 9 <i>Abschlussprüfung</i> : Nachweis der Fertigkeiten und Kenntnisse in einer schriftlichen und betrieblichen Prüfung; zeigen, dass er betriebliche Zusammenhänge aus der Tier- und aus der Pflanzenproduktion in den betrieblichen Kontext übertragen kann, Prüfling soll nachweisen, dass er zu einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit fähig ist, die Planen, Durchführen und Kontrollieren mit einschließt |

Quelle: eigene Darstellung 2011

In der Verordnung zur Berufsausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin sind anthropologische Elemente unterschiedlicher anthropologisch-pädagogischer Ansätze<sup>116</sup> themati-

<sup>114</sup> Hier ist das BBiG von 1969 gemeint. Die Verordnung zur Berufsausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin fällt noch nicht unter das modifizierte BBiG aus dem Jahre 2005 (BMJ 2005).

<sup>115</sup> Die vollständige Tabelle findet sich im Anhang unter „Zu Kapitel 4“.

<sup>116</sup> Wie BÖHM (2004) in seiner „Geschichte der Pädagogik“ zeigt, kann man drei fundamentale Hauptströmungen der pädagogischen Anthropologie unterscheiden: Zum einen die naturalistische Strömung, die ihr Hauptaugenmerk auf das genetische Erbe und die Anlagen des Menschen richtet, denen bei der Bestimmung des Menschen der absolute Vorrang eingeräumt wird. Dieser naturoptimistische Ansatz basiert auf einer linearen Vorstellung von ‚Entwicklung‘, die unabhängig von Umweltbedingungen

siert. Die „Macher“ gehen zwar vom Grundsatz einer Erziehungsfähigkeit, Erziehungsbedürftigkeit, Lernfähigkeit und Lernbedürftigkeit der jungen Menschen aus, sonst wäre ein Verordnung zu ihrer Bildung nicht sinnvoll, aber eindeutige Aussagen dazu sind kaum zu finden.

Die Übersicht in Tabelle 4 stellt den Versuch dar, zwischen Inhalten der Ausbildungsordnung und den Attributionen des Makrosystems Kohärenz dazustellen.

Differenzierte anthropologische Sichtweisen aber bedingen verschiedene Verständnisse von Bildung, Erziehung und Lernen und somit auch unterschiedliche anthropologische Positionen und didaktische Modelle<sup>117</sup> in Lehrplänen und Curricula, so auch in Ausbildungsordnungen und den dazu gehörigen Ausbildungsrahmenplänen. Je nach eingenommener wissenschaftlicher Haltung als Grundposition wird von unterschiedlichen Ideen, Theorien und Weltanschauungen ausgegangen (JENDROWIAK 2006). Auch in den „Erläuterungen zur Verordnung über die Berufsausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin“ (BMELF 1995A) findet sich zumindest die Darstellung eines Menschenbildes, welches Lernfähigkeit, Lernbedürftigkeit und Bildsamkeit impliziert. Gleichzeitig wird dem Menschen die Fähigkeit zur Reflexivität und zu systemischem Denken zugeschrieben und es wird vom Grundsatz der Wandelbarkeit, Selbstbestimmung und Selbstgestaltung ausgegangen:

„Im betrieblichen Ausbildungsgeschehen sollte das Erreichen des Ausbildungsziels ‚selbständiges Handeln‘ durchgehendes Prinzip der Ausbildungspraxis sein. Diese Qualifikation muss in der Ausbildung möglichst früh durch bewusstes Einbeziehen von Planen und Kontrollieren bei der Durchführung von Aufgaben Bestandteil der Ausbildung sein“ (BMELF 1995A, S. 5).

---

nach inneren Gesetzen vor sich gehen soll. Dem steht die soziologische Strömung als naturpessimistische Variante gegenüber. Sie ist vor allem mit dem Namen Emile DURKHEIM verbunden und sieht den funktionalen Zweck der Erziehung darin, das ‚wilde Kind‘ zu einem gesellschaftsfähigen Wesen zu machen, das schließlich (als Ziel der Erziehung) die moralischen Gebote des Kollektivbewusstseins internalisiert haben muss. Als dritte Perspektive gilt die personalistische Strömung in der Pädagogik, die sich vor einer Absolutsetzung wie vor einer Mischung der naturalistischen und der soziologischen Betrachtungsweise des Menschen verwahrt. Zwar bestätigen ihre Vertreter in der einen oder anderen Weise die Relevanz der Einflussfaktoren Natur und Gesellschaft als Bedingungen (Böhm 2004) menschlicher Existenz, gleichwohl lehnen sie ihre Absolutsetzung als eine unbestätigte Geltungsbehauptung der positivistischen Naturwissenschaften ab und sprechen dagegen der Aktivität des ICH die Bedeutung eines begründenden Prinzips zu, das mit dem Begriff der PERSON bezeichnet wird. Der Mensch als PERSON ist ein ‚Jemand‘ und hat im Unterscheid zu ‚etwas‘ einen freien Willen und bestimmt sich selbst (Spaemann 1998). Daraus wurde unterschiedliche anthropologisch-pädagogische Ansätze ausdifferenziert, wie beispielsweise: die päd. Anthropologie in der Konzeption Zdzizils (Faustmann 1994a, S. 117), der philosophisch- phänomenologische Ansatz von Dickopp, Integrationswissenschaftliche Modelle (Roth 1966), integrationswissenschaftlich- evolutionstheoretische Modelle nach Liedke und kritisch- rationalistischer Ansatz von Brezinka (1974) und Heid (1994). Diese führten zu verschiedenen didaktischen Modellen (Faustmann 1994b).

117 Dazu zählen die Konzeption geisteswissenschaftlicher Pädagogik, das Modell bildungstheoretischer Didaktik (Klafki 1975), der Ansatz lern- bzw. lehrtheoretischer Didaktik (Berliner/Hamburger Modell), das Konzept emanzipatorischer Didaktik und kritischer Dialektik von Mollenhauer (1977) und Habermas, das Konzept kritisch konstruktiver Didaktik von Klafki, ein kybernetisch- informationstheoretisches Modell nach Frank und von Cube, das Konzept kommunikativer Didaktik und Systemtheoretische Konzepte nach König und Riedel (vgl. Sorge 2007, S. 36-39).

Entsprechend ihres Auftrags einer sachlichen und zeitlichen Gliederung von Ausbildungsinhalten gehen die ‚Verordnungs-Macher‘ von einer Planbarkeit der Unterrichts- und Ausbildungsprozesse aus:

„§ 5 *Ausbildungsrahmenplan* (1) Die Fertigkeiten und Kenntnisse nach § 4 sollen nach der in den Anlagen I und II für die berufliche Grundbildung und für die berufliche Fachbildung enthaltenen Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Berufsausbildung (Ausbildungsrahmenplan) vermittelt werden“ (BMELF 1995).

Der Begriff der individuellen beruflichen Handlungsfähigkeit (BMELF 1995, §5 Ausbildungsrahmenplan, §8 Zwischenprüfung, §9 Abschlussprüfung) geht von einer ganzheitlichen Sichtweise menschlicher Arbeits- und Lerntätigkeit aus und impliziert gleichzeitig das Menschenbild einer bildsamen, erziehungsbedürftigen Persönlichkeit (SORGE 2007, S. 28). In der Ausbildungsordnung wird auf Grund des Ausbildungsrahmenplanes (§5 Ausbildungsrahmenplan) und dessen behavioristischer Züge die Individualität des Menschen eingeengt.

Sowohl aktuell geltende pädagogische Konzepte und ihre wissenschaftlichen Begründungen finden ihren Niederschlag<sup>118</sup>, als auch die Vorstellungen eines ‚homo faber‘<sup>119</sup>. Der Mensch soll eigenständig, selbsttätig und selbstständig arbeiten (BMELF 1995, §3 Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung von Ausbildung).

Im hier sichtbaren systemtheoretischen Konzept<sup>120</sup> ist das Menschenbild von einer Planbarkeit menschlichen Verhaltens (BMELF, §5 Ausbildungsplan, §6 Ausbildungsrahmenplan), dessen Messbarkeit (§8 Zwischenprüfung, §9 Abschlussprüfung) und seiner Fähigkeit zur Selbstorganisation gekennzeichnet. Gleichzeitig soll der Mensch aber auch immer im Interesse von Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit (§2 Ausbildungsdauer) seine Rolle in der Gesellschaft ausfüllen<sup>121</sup>.

---

118 §5 Ausbildungsrahmenplan: durch Verknüpfung von Schwerpunkten mit Berufsbildpositionen soll ein handlungsorientierter Ansatz der Ausbildung betont werden; § 6 Ausbildungsplan: Bei der Erstellung des betrieblichen Ausbildungsplans sind die persönlichen Voraussetzungen des Auszubildenden (schulische Vorbildung) (...) zu berücksichtigen; § 7 Zwischenprüfung: es müssen seitens der Akteure Fördermöglichkeiten veranlasst werden (BMELF 1995a).

119 §3 Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung: Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln, um zur Ausübung qualifizierter beruflicher Tätigkeit befähigt zu sein; § 9 Abschlussprüfung: dass er betriebliche Zusammenhänge versteht und die erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse praxisbezogen anwenden und übertragen kann.; § 9 Abschlussprüfung: konkrete betriebliche Situation aufgreifen, die auf die Ausprägung beruflicher Handlungsfähigkeit schließen lassen; Prüfling soll nachweisen, dass er zu einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit fähig ist, die Planen, Durchführen und Kontrollieren mit einschließt; konkrete betriebliche Situation aufgreifen, die auf die Ausprägung beruflicher Handlungsfähigkeit schließen lassen (BMELF 1995a).

120 Mit der ‚systemtheoretischen Didaktik‘ wollen König und Riedel (1973) Annahmen und Erkenntnisse der mathematischen Systemtheorie auf den Unterricht übertragen. Unterricht ist nach ihrer Auffassung als „zielgerichtete, dynamische Abfolge von Unterrichtssituationen“ zu beschreiben (König/Riedel 1973, S.17).

121 Das entspricht den Vorstellungen des ‚homo oeconomicus‘.

Diese Vorstellung vom Menschen, von Bildung, von Erziehung, Wandel und Veränderung von Gesellschaft sind wesentliche Elemente einer Ebene, welche die Struktur der Gesellschaft abbildet und kann als pädagogische Grundposition verstanden werden. Die Makrosystemebene stellt eine Systemebene dar, die alle anderen Systemebenen (Mikro-, Meso-, Exo-Systemebene) durchdringt. Die Meso- und die Exo-Systemebene und die Handlungen ihrer Akteure werden durch die die Makrosystemebene strukturierenden sozialen (Sozialsystem), kulturellen (Kultursystem), politischen (Politiksystem), rechtlichen (Rechtssystem), ökonomischen und technologisch formalen Festlegungen (Wirtschaftssystem) und den ihnen zugrunde liegenden Ideologien und Weltanschauungen bestimmt (Miller 2001, S. 40).

#### **4.1.2 „Die Welt(en) der Verordnung“- eine Möglichkeit zum Verrin- gern von Unsicherheit**

Die Verordnung zur Ausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin stellt ein Ordnungsmittel landwirtschaftlicher Berufsbildung dar, welches ‚Unsicherheiten‘ in einem definierten Rechtsraum minimieren soll. Inhaltselemente der Ausbildungsordnung verweisen auf einen bestimmten Blick auf einen bestimmten Wirklichkeitsausschnitt, welcher von ihren ‚Machern‘ relevant gesetzt worden ist. Vorstellungen von Bildung und Erziehung, berufspädagogische und berufswissenschaftliche Konzepte, Vorstellungen von gesellschaftlichen Erfordernissen, von Kultur, Moral und Ethik gehen als ‚Grundkonzept‘<sup>122</sup> in die verschiedenen Teil-Systeme (bzw. Funktionssysteme) der Gesellschaft ein.

##### **4.1.2.1 Minimierung der Störungen im System durch die Funktionssysteme ,Recht‘, ,Politik‘ und ,Wissenschaft‘**

Ausbildungsordnungen sollen als Handlungsanleitung für die Adressaten im individuellen Handlungskontext fungieren, aber gleichzeitig Störungen im System landwirtschaftlicher Berufsbildung vermeiden und gesamtgesellschaftliche ‚Unsicherheiten‘ minimieren helfen. Eine wesentliche Rolle spielen neben dem Beschäftigungs- und Bildungssystem als übergeordnete Systeme insbesondere drei Subsysteme der Exosystem-Ebene - ‚Politik‘, ‚Recht‘ und ‚Wissenschaft‘ und deren Interdependenzen. Unter einem ‚Beschäftigungssystem‘ versteht die Soziologie dasjenige Subsystem der Wirtschaft (Makrosystemebene), in dem es vor allem um die Allokation des Produktionsfaktors ‚Arbeit‘

---

<sup>122</sup> Da sich aus den Beschreibungen und Operationen der Funktionssysteme der Makro-Ebene kein klar beschriebenes Menschenbild ableiten lässt, wird angenommen, dass sich dies so auch auf der Exo-Systemebene verhält.

geht. Der Arbeitsmarkt stellt den zentralen gesellschaftlichen Ort des Abgleichs von Angebot und Nachfrage von Arbeitsvermögen<sup>123</sup> dar.

Eine Ausbildungsordnung ist zuerst einmal als Output des Funktionssystems ‚Recht‘ in Interdependenz zu ‚Politik‘ und ‚Forschung und Wissenschaft‘ zu verstehen. Die Ordnung bündelt somit das aktuelle wissenschaftliche Können, politische Wollen und wirtschaftliche Sollen in einen verbindlichen Rechtsrahmen. Ihre Hauptfunktion besteht darin, Störungen im Gesamtsystem zu vermeiden und zu diesem Zwecke Normen zu ‚verrechtlichen‘. Das Rechtssystem wird als hierarchisches System gesehen. Es übt auf andere Systemfelder und ihre Funktionssysteme Deutungsmacht aus. Das Funktionssystem ‚Recht‘ führt Operationen durch, die die inhaltlich-konkrete Ausgestaltung der landwirtschaftlichen Berufsordnungsmittel verbindlich macht.

Das Funktionssystem ‚Politik‘ als ausdifferenziertes autopoietisches<sup>124</sup> soziales System, welches „gleichberechtigt neben den anderen sozialen Systemen“ (HEINE-WIEDENMANN 1988, S. 64) besteht, hat u.a. die Koordinierung des dualen Systems übernommen. Gleichwohl fehlt ihm eine Steuerungskapazität, um gesamtverantwortlich die betriebliche und die berufsschulische Ausbildung miteinander abstimmen zu können<sup>125</sup>. Es übernimmt eine Vermittlungs- und eine Informationsfunktion, denn es stellt „Kontakt zu anderen gesellschaftlichen Systemen her[...] und versetzt die Verwaltung in die Lage [...], adäquate wie auch durchsetzbare verbindliche Entscheidungen zu produzieren“ (HEINE-WIEDENMANN 1988, S. 16)<sup>126</sup>. Ferner überträgt dieses Funktionssystem Macht<sup>127</sup>. Diese soll als ein Kommunikationsmedium sicherstellen, dass Entscheidungsleistungen in andere Systeme übertragen werden können (HEINE-WIEDENMANN 1988, S. 16). Dieses wird wirksam in der Verordnung zur Ausbildung zum Landwirt/zur Land-

---

123 Der Betrieb hingegen bezeichnet den Ort der Realisierung des Arbeitsvermögens (Meso-Systemebene). Im Unternehmen wird festgelegt, unter welchen konkreten zeitlichen, sachlichen und sozialen Bedingungen Beschäftigte tätig sind (Mikro-Systemebene). „Tausch und Nutzung von Arbeitsvermögen sind eingebettet in vielfältige Regularien und Governance-Strukturen, die wesentlich von (supra-)staatlicher Gesetzgebung und zwischen Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften ausgehandelten Tarifnormen geprägt sind“ (Wilkening 2010).

124 Vgl. Luhmann (1987b).

125 „Seine Funktion hingegen reduziert sich auf die Befriedigung des Bedarfs nach kollektiv bindenden Entscheidungen, die es unter Beteiligung anderer Interessensorganisationen strukturiert und produziert“ (Heine-Wiedenmann 1988, S. 64).

126 So kennen AusbildungsberaterInnen die betriebliche Ausbildungswirklichkeit und sind dadurch einerseits in der Lage, zwischen dieser und den Verwaltungsvorstellungen zu vermitteln und können andererseits dem Ausbildungspersonal Inhalte, Veränderungen und Modifikationen erläutern bzw. ‚übersetzen‘.

127 Nach der funktional-strukturellen Systemtheorie von Luhmann folgt jedes Teilsystem seiner eigenen Logik, seiner eigenen Kontextur (Luhmann 1987a), entwickelt seine eigene Welt- Version und beobachtet die Welt aus seiner Teilsystemperspektive. „In unserem Kontext soll Polykontextualität heißen: dass die Gesellschaft zahlreiche binäre Codes und von ihnen abhängige Programme bildet und überdies Kontextbildung in sehr verschiedenen Unterscheidungen [...] anfängt“ (Luhmann 1990, S. 666). Beispielsweise kann Recht/Unrecht oder Macht/keine Macht ein binärer Code des Funktionssystems ‚Recht‘ im landwirtschaftlichen Berufsbildungssystem sein. Sie ermöglichen also Kommunikationen, die an den positiven Pol dieses Codes - das Recht - anschlussfähig sind, wie beispielsweise Vorgaben zu Bildung und Erziehung in Berufsordnungsmitteln landwirtschaftlicher Ausbildung, eine Inklusion in das Rechtssystem der beruflichen Bildung. Mittlerweile gelten Luhmanns Theorien auch weiter, wenn die Codes mehrwertig oder gar mehrdimensional beschrieben werden, wie beispielsweise bei ökonomischen Fragestellungen.

wirtin, welche durch Implementation von aktuellen bildungspolitischen Vorgaben wie der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen, unter Einschluss von selbständigem Planen, Durchführen und Kontrollieren als Zielsetzung landwirtschaftlicher Berufsbildung entsprechend modifiziert wird.

Das Funktionssystem ‚Wissenschaft‘ hingegen operiert u.a. nach dem binären Code Wahrheit /Unwahrheit und nutzt systemeigene Methoden, Werte, Normen und Theorien zur Analyse gesellschaftlicher Handlungszusammenhänge<sup>128</sup>. Da sich das Funktionssystem ‚Politik‘ vom Funktionssystem ‚Wissenschaft‘ darin unterscheidet, dass es keinen Wahrheitsanspruch erheben kann, sondern sich plausible Problemlösungen und Handlungsoptionen für aktuell anstehende Probleme verspricht, kommt es zu Unsicherheiten. Denn ihre Akteure haben zum einen unterschiedliche Interessen und Rollen, sie sprechen eine „unterschiedliche Sprache“, sind nicht in „zeitlicher, sozialer und sachlicher Hinsicht“ (HEINE-WIEDENMANN 1988, S. 16) synchronisiert und erschweren so „eine adäquate Reproduktion der wissenschaftlichen Erkenntnisse in andere Handlungszusammenhänge“ (HEINE-WIEDENMANN 1988, S. 16).

Die Struktur und Aufgaben des Bundesinstitut für Berufsbildung als eine Institution der Exo-Systemebene, welche für die wissenschaftliche Vorbereitung und das ‚Verfahren zur Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan‘ verantwortlich sind können als ein Versuch gesehen werden, das Funktionssystem ‚Wissenschaft‘ und das der ‚Politik‘ in einer Institution miteinander zu verbinden und so das Problem der Konvertierbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse in eine anderes Handlungssystem zu minimieren<sup>129</sup>: „Hier werden nicht nur anwendungsorientierte Forschungsergebnisse bereit gestellt, sondern sogar in Entscheidungsvorschläge umgesetzt<sup>130</sup>“ (HEINE-WIEDENMANN 1988, S. 17).

---

128 „Als spezifisches Kommunikationsmedium muss Wahrheit in die Medien anderer Handlungssysteme prinzipiell konvertierbar sein, als Leistung des Wissenschaftssystem an die anderen sozialen Systeme“ (Heine-Wiedenmann 1988, S. 16).

129 Aber kann eine solche Institution des Bundes tatsächlich als „Richtliniengeberin“ für Ausbildungsprozesse, Werte, Normen, gesellschaftliches Verständnis von Bildung und Erziehung fungieren, gleichzeitig verwaltungsorientiert Handeln und „gegenüber unwägbar Risiken direkter Konsensabhängigkeit und Politisierung (zu) schützen?“ (Heine-Wiedenmann 1988, S. 17) Kann sie die Transferprobleme zwischen den beiden Funktionssystemen ‚Wissenschaft‘ und ‚Politik‘ wirklich minimieren und so dazu beitragen, das Ausbildungsordnungen auch auf andere Funktions- und Handlungssysteme, wie beispielsweise dem betrieblichen Handlungssystem auf der Mikroeben des Mehr-Ebenen-Modells so rezipiert und umgesetzt werden, wie gedacht?

130 Vgl. auch „Ausbildungsordnungen – und wie sie entstehen“ (BIBB 2006)

#### 4.1.2.2 Minimierung der Unsicherheit durch Institutionalisierung

Verordnungen sind normativ und institutionell verankert. Die Ausbildungsordnung betont die Planbarkeit von Ausbildungs- und Unterrichtsaktivitäten<sup>131</sup>. Dies manifestiert sich in den Festlegungen zu staatlicher Anerkennung (§1) und der Ausbildungsdauer (§2), aber auch den Vorgaben zum Ausbildungsrahmenplan (§5) mit seiner zeitlichen und inhaltlichen Gliederung der Ausbildung über ihren gesamten Zeitraum hinweg.

Als relevant wird die Implementation von Steuerungs- und Kontrollmechanismen<sup>132</sup> als mögliches Instrument zur Minimierung von ‚Unsicherheit‘ gesehen. Dazu zählen die Vorgabe zum Führen eines Berichtsheftes (§7) und die Vorgaben zur Relevanz und Durchführung der Zwischen- und Abschlussprüfungen (§8 und 9).

Die Position von Messbarkeit von Bildungsleistungen kommt in der Ausbildungsordnung in der Forderung nach einer klar begrenzten Ausbildungsdauer (§2)<sup>133</sup>, in den inhaltlichen Vorgaben zum Ausbildungsberufsbild (§4) und den Vorgaben zu den Zwischen- und Abschlussprüfungen zum Ausdruck (siehe auch Tabelle 5).

---

131 §1 staatliche Anerkennung: „Nach dem Ausschließlichkeitsgrundsatz darf für den Ausbildungsberuf nur nach dieser Verordnung ausgebildet werden [...] Mit der staatlichen Anerkennung wird die Grundlage für eine bundeseinheitlich geordnete Berufsausbildung geschaffen“ (BMELF 1995a, S.4). §2 Ausbildungsdauer: „Die Ausbildung dauert drei Jahre. Die Ausbildungsdauer ist so bemessen, dass den Auszubildenden, die für eine qualifizierte Berufstätigkeit notwendigen Ausbildungsinhalte vermittelt werden können und ihnen der Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung ermöglicht wird“ (BMELF 1995 a, S. 4). §5 Ausbildungsrahmenplan „Die Fertigkeiten und Kenntnisse sollen [...] die berufliche Grundbildung und für die berufliche Fachbildung enthaltenen Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Berufsausbildung (Ausbildungsrahmenplan) vermittelt werden (BMELF 1995, §5)

132 §7 Berichtsheft „Durch das Führen des Berichtshefts soll sichergestellt werden, dass der zeitliche und sachliche Ablauf der Ausbildung für alle Beteiligten, den Auszubildenden, die Ausbildungsstätte, den Ausbildungsberater, die Berufsschule und den gesetzlichen Vertreter des Auszubildenden, nachweisbar gemacht wird“ (BMELF 1995a, S. 9). §8 Zwischenprüfung „Zur Ermittlung des Ausbildungsstandes ist eine Zwischenprüfung durchzuführen (BMELV 1995, §8). § 9 Abschlussprüfung „Zum Nachweis der Fertigkeiten und Kenntnisse wird die Abschlussprüfung in Form einer betrieblichen und einer schriftlichen Prüfung durchgeführt“ (BMELF 1995, §9).

133 Auch wenn im §2 (BMELF 1995) eine Verlängerung und Verkürzung auf Antrag möglich ist, sind dies doch nur Ausnahmen, die individuell entschieden werden müssen.

**Tabelle 5: Kohärenzen zwischen Attributionen der Exo-Systemebene und Inhaltselementen der Ausbildungsordnung<sup>134</sup>**

| Zuordnung zum Feld des Exo-Kontextes  | Inhalte der Ausbildungsordnung (BMELF 1995, 1995A)   |
|---|--|
| Funktionssystem 'Wirtschaft und Ökonomie'   | <p>§ 1 <i>Staatliche Anerkennung</i>: bundeseinheitliche Anerkennung; Überwachung obliegt den Landwirtschaftskammern oder zuständigen Stellen;</p> <p>§ 2 <i>Ausbildungsdauer</i>: die Ausbildung dauert drei Jahre und sollte so bemessen, dass die für eine qualifizierte Berufstätigkeit notwendigen Ausbildungsinhalte vermittelt werden können und ihnen der Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung ermöglicht wird;</p> <p>§ 3 <i>Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung</i>: Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln, um zur Ausübung qualifizierter beruflicher Tätigkeit befähigt zu sein.</p>  |
| Funktionssystem 'Beschäftigungssystem'<br>Berufsprinzip   | <p>§ 4 <i>Ausbildungsberufsbild</i>: benennt thematisch und fachbezogen die Inhaltsbereiche der Ausbildung, dies sind die zu erreichenden Qualifikationen in zusammengefasster Form; ausführliche Beschreibungen der Ausbildungsinhalte sind im Ausbildungsrahmenplan;</p> <p>§ 1 <i>Staatliche Anerkennung</i>: bundeseinheitliche Anerkennung; Überwachung obliegt den Landwirtschaftskammern oder zuständigen Stellen;</p> <p>§ 2 <i>Ausbildungsdauer</i>: die Ausbildung dauert drei Jahre und sollte so bemessen, dass die für eine qualifizierte Berufstätigkeit notwendigen Ausbildungsinhalte vermittelt werden können und ihnen der Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung ermöglicht wird;</p> <p>§ 3 <i>Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung</i>: Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln, um zur Ausübung qualifizierter beruflicher Tätigkeit befähigt zu sein.</p> |
| Funktionssystem 'Recht':<br>Qualitätskriterien beruflicher Bildung und pädagogische Konzepte werden in Modelle integriert und gehen als gesellschaftlich konsensuelle Qualitätsmodelle in die inhaltliche Ausgestaltung von Berufsordnungsmitteln und berufsschulischer und betrieblicher Qualitätskonzepte ein | <p>§ 5 <i>Ausbildungsrahmenplan</i>: Fertigkeiten und Kenntnisse für die berufliche Grundbildung und Fachbildung vermitteln, Anleitung zur zeitlichen und sachlichen Gliederung;</p> <p>§ 8 <i>Zwischenprüfung</i>: Prüfung ist Voraussetzung für die Zulassung zur Abschlussprüfung, Prüfungsergebnisse gehen nicht in das Abschlusszeugnis ein; Nichtbestehen hat keine rechtlichen Auswirkungen auf das Ausbildungsverhältnis;</p> <p>§ 9 <i>Abschlussprüfung</i>: Nachweis der Fertigkeiten und Kenntnisse in einer schriftlichen und betrieblichen Prüfung.</p>   |

Quelle: eigene Darstellung 2011

<sup>134</sup> Die vollständige Tabelle findet sich im Anhang unter „Zu Kapitel 4“.



### **4.1.3 Die Welt(en) der Verordnung - der Ausbildungsbetrieb und die Berufsschule- Kontrolle als Machtinstrument**

Ausbildungsbetrieb und Berufsschule sind Repräsentanten der Funktionssysteme auf der Meso-Systemebene. Diese stellt die institutionelle und organisationale Basis zur Umsetzung von Berufsordnungsmitteln in der Ausbildungspraxis landwirtschaftlicher Betriebe und der Berufsschule als Partnerin im dualen System der Berufsbildung dar. Sie umfasst die Wechselbeziehungen zwischen dem Ausbildungsbetrieb, den Auszubildenden und den AusbilderInnen, der Berufsschule, dem Lehrpersonal und den BerufsschülerInnen. Ihre Akteure sind aktiv beteiligt und verfügen über unterschiedlich große Freiräume und Handlungsoptionen.

#### **4.1.3.1 Der Ausbildungsbetrieb**

Landwirtschaftliche Ausbildungsunternehmen sind nach Kell Subsysteme des Beschäftigungssystems (KELL 1995, S. 376). Um auf Dauer überleben zu können, müssen die Unternehmen ihre unternehmerische Gesamtaufgabe erfüllen, indem sie permanent ihre Ziele, Strukturen, Prinzipien, Produkte und Strategien an veränderte Bedarfe und Marktlagen anpassen und somit auf Veränderungen der Umwelt reagieren. Sie erwarten also, aus rein wirtschaftlichen Erwägungen heraus, dass alle Auszubildenden eines Ausbildungsjahrganges die Abschlussprüfung mit guten Noten bestehen<sup>135</sup>. Daraus werden vielfältige Forderungen an das eigene Ausbildungspersonal abgeleitet<sup>136</sup>. Der Nutzen von Auszubildenden, ihre Verwertbarkeit im betrieblichen Arbeitsprozess und ihre Bewertung als Humankapital, stehen im Vordergrund und stellen die Grundlage für ausbildungsrelevante Entscheidungen dar<sup>137</sup>. Der Ausbildungsbetrieb selbst bringt in das

---

<sup>135</sup> Das wirkt sich imagebildend für das Unternehmen als Ausbildungsbetrieb in der Öffentlichkeit aus. Somit reduzieren sich sowohl Werbungs- als auch Auswahlkosten als auch die Kosten durch Ausbildungsabbrüche und unbesetzte Ausbildungsplätze.

<sup>136</sup> Abweichend von den Intentionen der staatlich erlassenen Ausbildungsordnungen und Ausbildungsrahmenplänen nach der Vermittlung von betriebsübergreifenden Qualifikationen und somit gleichzeitig nach einer Förderung von Mobilität, bestehen die Forderungen der Ausbildungsbetriebe an das Ausbildungspersonal vorwiegend in der Vermittlung von betriebsspezifischen Qualifikationen, um die Auszubildenden schnell in den Arbeitsprozess einbeziehen und eine längere Anlern- und Eingewöhnungsphase vermeiden zu können, damit die Jugendlichen schnell als vollwertiger FacharbeiterInnen einsetzbar sind. Es wird also seitens der Unternehmen die Forderung gestellt, diese betriebsspezifischen Qualifikationen herzustellen und gleichzeitig die prüfungsrelevanten Anforderungen der Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne zu berücksichtigen. Damit ist gleichzeitig die Anforderung an das Ausbildungspersonal verbunden, es den Jugendlichen zu ermöglichen, neben der betriebsspezifischen Qualifikation auch so genannte „psychosoziale Dispositionen [zu] erwerben, die die produktive Verwertung [ihrer] fachlichen Qualifikationen im Betrieb erst ermöglichen, den Willen zur reibungslosen Einordnung in das Betriebsgefüge [...] sowie die Identifikation mit den Betriebszielen auszubilden (Pätzold/Drees 1989, S. 25)“. Es werden also neben fachlicher Anleitung auch erzieherische Komponenten seitens des Ausbildungspersonals eingefordert, welche sich sowohl auf grundsätzliche Einstellungen und Haltungen der Jugendlichen im betrieblichen Produktionsprozess wie Disziplin und Loyalität beziehen, als auch auf so genannte berufliche Tugenden wie Pünktlichkeit und Höflichkeit, Ordnung und Sauberkeit. Konkret zielen diese Forderungen letztlich auf „die Eingewöhnung bzw. Einführung der Jugendlichen in die Hierarchie-, Interaktions- und Kommunikationsstrukturen des Betriebes“ ab (Pätzold/Drees 1989, S. 25).

<sup>137</sup> Zusätzlich gibt es derzeit Diskurse auf Makro- und Exo-Systemebene zur Zuordnung von überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen oder so genannten Produktionsschulen (vgl. auch Kell 2008). Sind diese als Institution oder Organisation zu sehen, sind sie eher dem Beschäftigungssystem oder eher dem Bildungssystem zuzuordnen, sind sie vielleicht als neues Funktionssystem

System eigene Strukturen ein, da sie sich in der Rechtsform, in der Flächengröße, in der Produktionsstruktur, aber auch in der Art und Stärke ihrer regionalen Bezüge und ihrer Firmenphilosophie unterscheiden. Ihre Ausrichtung ist zuerst einmal ökonomisch, nachrangig geht es auch um pädagogische Zielstellungen.

#### **4.1.3.2 Die Berufsschule**

Fachtheorie und Allgemeinbildung sind vordergründig Anliegen der Berufsschulen. Dort erfolgt eine Umsetzung pädagogischer Konzepte in Abhängigkeit vom Wollen und Können des Lehrpersonals sowie vom politischen Willen<sup>138</sup> und den vorherrschenden Bildungsvorstellungen der Regierung<sup>139</sup>.

#### **4.1.3.3 Die Rolle der Kontrolle und Steuerung betrieblicher und berufsschulischer Wirklichkeit**

Ausbildungsordnungen stellen ein wichtiges Ordnungsmittel beruflicher Ausbildung im dualen System der Berufsbildung dar. Die Neuformulierung und Modifizierung von Ausbildungsordnungen gehören zu den Aufgaben des Bundes bzw. seiner Institutionen und auch der Wirtschaft. Verordnungen über die Berufsschulen hingegen zählen zu den alleinigen Aufgaben der Bundesländer. Für eine Abstimmung beider Lernorte sollte ein Abkommen zwischen Bund und Länder sorgen, welches aber nicht rechtsverbindlich ist, sondern lediglich empfehlenden Charakter trägt<sup>140</sup>. Eine Ausbildungsverordnung sollte mindestens Schnittmengen und Kooperationen beider Partner des dualen Systems im Blick haben. Es wird davon ausgegangen, dass hierbei der Blick auf die betriebliche Ausbildungswirklichkeit Priorität hat und dies auch in den Inhaltselementen der Ausbildungsordnung sichtbar werden wird (vgl. Tabelle 6).

---

auf der Meso-Systemebene zwischen dem Betrieb und der Berufsschule zu verstehen? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus? Wird aus dem „Dualen System“ der Berufsbildung ein triales oder sogar plurales System? (vgl. Achtenhagen 1988; Bräuer/Müller 1995; Döring 2000; Euler 2003 und Oberth/Zeller et al. 2006).

138 An normativen Konzepten und Programmatiken zur Initiierung und Optimierung von Reformen, wie sie von BerufsbildungspolitikernInnen, schulnahen und betrieblichen PraktikerInnen sowie von Berufs- und WirtschaftspädagogInnen formuliert werden, mangelt es nicht - ebenso wenig an Defizitbeschreibungen des gegenwärtigen berufsschulischen Zustandes (Pätzold/Drees 1989, S. 24).

139 „Die Anforderungen, die derzeit an Berufsschulen gestellt werden, sind beträchtlich: Umstrukturierung zu Kompetenzzentren, regionale Vernetzung, (Teil-) Autonomisierung, Einführung von Lehrerarbeitszeitmodellen, Intensivierung der IT-Qualifizierung, Reaktion auf die Forderungen, die aus den Pisa-Ergebnissen resultieren, curriculare Modernisierungen, Einführung von Lernfeldern, Benachteiligtenförderung trotz wirtschaftlichen Drucks, Umsetzung ökologischer und nachhaltiger Leitbilder im Unterricht, Lernortkooperation“ (Büchtler/Grammlinger et al. 2002 S. 1), Erziehungs- und Vorbildfunktion des Lehrpersonals, Lehrerfortbildung und seit Neustem auch Umsetzung von ‚Inklusion‘ etc.

140 Vgl. „Gemeinsames Ergebnisprotokoll“ betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder (KMK 1972).

**Tabelle 6: Kohärenzen zwischen Attributionen der Meso-Systemebene und Inhaltselementen der Ausbildungsordnung**

| Zuordnung zum Feld des Meso-Kontextes                        | Inhalte der Ausbildungsordnung (BMELF 1995, 1995 A)  |
|--|--|
| Funktionssystem<br>,landwirtschaftlicher Ausbildungsbetrieb‘ | § 2 <i>Ausbildungsdauer</i> : die Ausbildung dauert drei Jahre und sollte so bemessen, dass die für eine qualifizierte Berufstätigkeit notwendigen Ausbildungsinhalte vermittelt werden können und ihnen der Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung ermöglicht wird;  |
| betriebliche Einsatzfähigkeit                                | § 3 <i>Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung</i> : selbständiges Handeln soll durchgängig und früh zur Ausbildungspraxis gehören;<br>§ 4 <i>Ausbildungsberufsbild</i> : benennt thematisch und fachbezogen die Inhaltsbereiche der Ausbildung, dies sind die zu erreichenden Qualifikationen in zusammengefasster Form;   |
| Handlungskompetenz   | § 5 <i>Ausbildungsrahmenplan</i> : Fertigkeiten und Kenntnisse für die berufliche Grundbildung und Fachbildung vermitteln; Mindestanforderungen zur beruflichen Qualifikation, durch Verknüpfung von Schwerpunkten mit Berufsbildpositionen soll handlungsorientierter Ansatz der Ausbildung betont werden, sachliche und zeitliche Gliederung kann entsprechend der Produktionsschwerpunkte und betrieblichen Besonderheiten modifiziert werden; Auswahl der mindestens zwei Produktionsrichtungen abhängig von den Produktionsausrichtungen des Betriebes und den Interessen des Auszubildenden; auch andere Betriebszweige als die genannten können zugrunde gelegt werden, wenn die zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse in Tiefe und Breite gleichwertig sind; alle Inhalte müssen ausgebildet werden, wenn dies nicht möglich ist, dann Kooperationen und/oder überbetrieblichen Ausbildungsstätten; |
| betriebliche Rahmenbedingungen                               |  |
| Lernortkooperation   |  |
| Funktionssystem<br>,Berufsschule‘                            | § 3 <i>Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung</i> : berufsfeldbreite Grundbildung im ersten Ausbildungsjahr auch durch länderspezifische BGJ möglich;  |
| Aufgabe der Länder   | § 6 <i>Ausbildungsplan</i> : Bei der Erstellung des betrieblichen Ausbildungsplans sind die persönlichen Voraussetzungen des Auszubildenden (schulische Vorbildung) und die Gegebenheiten des Ausbildungsbetriebs (Betriebsstruktur, Einrichtungen des Betriebs) sowie der Zeitaufwand für Berufsschulunterricht und Urlaub zu berücksichtigen;  |
| Duales System  |  |

Quelle: eigene Darstellung 2011

Auffallend ist eine starke Regulierung der betrieblichen Ausbildungswirklichkeit. Diese drückt sich als vorwiegend inputorientierte Steuerung aus, was zahlreiche Steuerungs- und Kontrollmechanismen mit einschließt. So werden beispielsweise die Ausbildungsdauer betrieblicher Ausbildung (§2) und das in dieser Zeit zu erreichende Ziel festgelegt:

„die Ausbildung dauert drei Jahre und sollte so bemessen, dass die für eine qualifizierte Berufstätigkeit notwendigen Ausbildungsinhalte vermittelt werden können und ihnen der Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung ermöglicht wird“ (BMELF 1995A, S. 5).

Es werden auch Rechte und Pflichten von Ausbildenden und Auszubildenden als Kontroll- und Steuermechanismen formuliert. Beispielsweise wird gefordert, dass ein betrieblicher Ausbildungsplan (§6) auf Grundlage des Ausbildungsrahmenplanes durch Ausbildende zu erstellen und den Auszubildenden auszuhändigen ist:

„Der Ausbildungsplan beinhaltet auch Angaben zur betriebsbezogenen zeitlichen Gliederung der Ausbildung“ (BMELF 1995A, S. 8).

Er ist als wesentlicher Bestandteil des Ausbildungsvertrages an der Umsetzung der Inhalte des Ausbildungsrahmenplanes auf die betrieblichen Gegebenheiten beteiligt (BMELF 1995A, S. 8)<sup>141</sup>.

Die schriftliche Fixierung von Ausbildungsinhalten in einem Ausbildungsnachweis durch die Auszubildenden und deren Kontrolle durch die Ausbildenden zählen ebenfalls zu aus Sicht der ‚Macher‘ notwendigen Kontroll- und Steuermechanismen:

„§ 7 Berichtsheft: Der Auszubildende hat ein Berichtsheft in Form eines Ausbildungsnachweises zu führen. Ihm ist Gelegenheit zu geben, das Berichtsheft während der Ausbildungszeit zu führen. Der Ausbildende hat das Berichtsheft regelmäßig durchzusehen“ (BMELF 1995A, S. 9).

Vorstellungen des Outputs von betrieblicher Ausbildung können aus dem Ausbildungsbild (§4) abgeleitet werden. Dies benennt thematisch und fachbezogen die Inhaltsbereiche der Ausbildung und somit die zu erreichenden Qualifikationen betrieblicher Ausbildung. § 5 *Ausbildungsrahmenplan* benennt Fertigkeiten und Kenntnisse, die in der beruflichen Grundbildung und Fachbildung zu vermitteln sind. Es werden Mindestanforderungen an eine berufliche Qualifikation (BMELF 1995A, S. 6f) formuliert.

Die Positionierung zu Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen als Zwischen- und Abschlussziel von Berufsbildung, deren Messung und Kontrolle sind Gegenstand der Ausbildungsordnung, wenn auch wenig ausdifferenziert und inhomogen<sup>142</sup>. Der Ausbildungsbetrieb ist dazu verpflichtet,

„dass die für eine qualifizierte Berufstätigkeit notwendigen Ausbildungsinhalte vermittelt werden können und ihnen der Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung ermöglicht wird“ (BMELF 1995A, S. 5).

---

141 „Bei der Erstellung des betrieblichen Ausbildungsplans sind die persönlichen Voraussetzungen des Auszubildenden (schulische Vorbildung) und die Gegebenheiten des Ausbildungsbetriebs (Betriebsstruktur, Einrichtungen des Betriebs) sowie der Zeitaufwand für Berufsschulunterricht und Urlaub zu berücksichtigen“ (BMELF 1995a, S. 8).

142 §3 Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung „selbständiges Handeln soll durchgängig und früh zur Ausbildungspraxis gehören“ [...] § 8 Zwischenprüfung: „soll den aktuellen Ausbildungsstand für den Stoff der Berufsschule (so weit er für die Berufsausbildung wesentlich ist) und den Inhalten des Rahmenausbildungsplanes ermitteln. Nichtbestehen hat keine rechtlichen Auswirkungen auf das Ausbildungsverhältnis“ (BMELF 1995a, S. 10). § 9 Abschlussprüfung: es sollen Fertigkeiten und Kenntnisse des Berufsschulstoffes und der Ausbildungsinhalte der Ausbildungsordnung vermittelt werden. Zielstellung ist der „Schluss auf den Grad der Ausprägung beruflicher Handlungsfähigkeit durch das Abprüfen eines breiten Spektrums von Qualifikationen“ (BMELF 1995a, S. 12).

Die Auszubildenden sollen in einer Abschlussprüfung (§9) nachweisen,

„dass [sie] zu einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit fähig [sind], die Planen, Durchführen und Kontrollieren mit einschließt.“ (BMELF 1995A, S. 12).

Schnittmengenbildung im dualen System der Berufsbildung wird durch Lernortkooperationen gefordert<sup>143</sup>. Dies kommt kaum zum Tragen, da überwiegend Vorgaben für den Lernort ‚Ausbildungsbetrieb‘ und nur wenige Inhalte zu außerbetrieblichen Lernorten, wie die Berufsschule oder über- und außerbetrieblichen Einrichtungen, feststellbar sind.<sup>144</sup> Dem Funktionssystem ‚Berufsschule‘ wird insofern Aufmerksamkeit gewidmet, wenn es sich um Ausnahmen, Ergänzungen oder Ausschluss von inhaltlichen Vorgaben handelt. §3 betont beispielsweise die Möglichkeiten der Länder, dass die berufsfeldbreite Grundbildung im ersten Ausbildungsjahr in Form eine Berufsgrundbildungsjahres (BGJ) erfolgen kann, womit eine Dualität von Ausbildung im ersten Ausbildungsjahr de facto nicht stattfindet. §6 betont die Einbeziehung von Berufsschulzeiten bei der Erstellung eines individuellen betrieblichen Ausbildungsplanes<sup>145</sup> und bezieht sich auf das ‚Gemeinsame Ergebnisprotokoll‘, welches - rechtlich nicht verpflichtend - eine Abstimmung von Ausbildungsrahmenplan und schulischem Rahmenlehrplan vorschlägt (KMK 1972). Dies soll eine Lernortkooperation befördern und beide Lernorte befähigen, „die Ausbildungsinhalte praxisbezogen zu vermitteln und zur Förderung einer handlungsorientierten Ausbildung beizutragen“ (BMELF 1995A, S. 3). §8 und §9 gehen auf die Ansehen des Lernortes Berufsschule im Dualen System der Berufsbildung ein. Sie legen fest, dass Zwischen- und Abschlussprüfungen zwar den aktuellen Ausbildungsstand feststellen sollen, der Stoff der Berufsschule aber nur berücksichtigt wird, „soweit er für die Berufsausbildung notwendig ist“ (BMELF 1995). Überbetriebliche Einrichtungen werden lediglich in §5 und §6 im Zusammenhang mit Kooperationsnotwendigkeiten erwähnt. In der landwirtschaftlichen Ausbildung ist es deshalb auch län-

---

143 „Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan sind im Hinblick auf die Ausbildungsinhalte und deren Vermittlungszeitpunkt im Betrieb und in der Berufsschule aufeinander abgestimmt“ (BMELF 2005A, S.4). „Durch das Führen des Berichtshefts soll sichergestellt werden, daß der zeitliche und sachliche Ablauf der Ausbildung für alle Beteiligten - den Auszubildenden, die Ausbildungsstätte, den Ausbildungsberater, die Berufsschule und den gesetzlichen Vertreter des Auszubildenden - nachweisbar gemacht wird“ (BMELF 2005A, S.9).

144 Das scheint u.a. ein Resultat der unterschiedlichen Zuständigkeiten zu sein, denn für die betriebliche Ausbildung und somit auch für die Inhalte der Ausbildungsordnungen ist der Bund und mit ihm die Wirtschaft und für die berufsschulische Ausbildung sind die jeweiligen Länder zuständig.

145 Eine empirische Studie aus dem Jahr 2006 zur Qualität betrieblicher landwirtschaftlicher Ausbildung in Mecklenburg-Vorpommern ergab, dass „61% der befragten Ausbilder aussagen, dass sie einen individuellen betrieblichen Ausbildungsplan erstellen und 51% halten dies auch für notwendig, da der Ausbildungsrahmenplan für eine zeit- und sachgerechte Ausbildung nicht ausreicht. Fast die Hälfte aller Befragten (45%) meinen, dass ein individueller Ausbildungsplan nicht notwendig ist, da der Ausbildungsrahmenplan ausreicht und 39% erstellen auch keinen für ihre Lehrlinge. Trotz zwingender Vorgabe in der Ausbildungsordnung weiß fast die Hälfte aller befragten Ausbilder nicht, dass ein individueller Ausbildungsplan zu erstellen ist“ (Sorge 2006, S. 101f).

derübergreifend üblich, überbetriebliche Kurse obligatorisch anzubieten, um Unterschiede in der Qualität der Ausbildung der verschiedenen strukturiert und ausgestatteten Ausbildungsbetriebe auszugleichen und Spezialkenntnisse vermitteln zu können.<sup>146</sup>

#### **4.1.4 Die Welt(en) der Verordnung - Pflichten am Lern-und Arbeitsplatz**

Die Mikro-Systeme Arbeitsplatz (betrieblicher Ausbildungsplatz) und Lernplatz werden nach KELL (1995) unterschiedlichen Meso-Systemen zugeordnet. Traditionell wird der betriebliche Ausbildungsplatz der Organisation Betrieb und der Lernplatz der Institution (Berufs-)Schule zugeordnet: „Aus systemischer Sicht ist jeder Lernplatz als Mikrosystem jeder Institution (bzw. Organisation- Anmerkung der Autorin) als Meso-System zuzuordnen<sup>147</sup>“ (KELL 1995, S. 379). Sowohl für die individuellen Entwicklungsprozesse der Jugendlichen als auch für die Gestaltungsmöglichkeiten des Mikro-Systems hat die Zuordnung zum entsprechenden Meso-System weitreichende Bedeutung.

##### **4.1.4.1 Der betriebliche Arbeitsplatz**

Zum betrieblichen Ausbildungsplatz gehören neben Lehrwerkstätten auch innerbetriebliche oder überbetriebliche Arbeitsplätze. Diese sind privatwirtschaftlich organisiert und verfolgen vorrangig ökonomische Ziele. Sie sind nichts anderes als modifizierte Arbeitsplätze. Da Ausbildung überwiegend am Arbeitsplatz stattfindet<sup>148</sup>, folgt auch die Gestaltung von betrieblichen Ausbildungsplätzen in Unternehmen vorrangig ökonomischen Zielen (KELL 1995, S. 378). Pädagogische Ziele und Kriterien haben bei der Ausgestaltung von Ausbildungs- (und Arbeits-)plätzen häufig einen geringen Stellenwert<sup>149</sup>.

---

146 Es werden folgenden Lehrgänge im Rahmen der überbetrieblichen Ausbildung Landwirtin/Landwirtin im Land Mecklenburg-Vorpommern ab dem Ausbildungsbeginn 2006 angeboten: zwei Techniklehrgänge in Wöbbelin und ein Tierhaltungslehrgang (Wahl zwischen Rinder- oder Schweinehaltung möglich) in Iden. Dieser gilt als Zulassungsvoraussetzung zur Abschlussprüfung. Weiterhin werden Lehrgänge in Bodenbearbeitungs- und Drilltechnik; Erntetechnik, Futterproduktion und Mähdrusch, Pflanzenschutztechnik und Düngung, Rinderhaltung und Schweinehaltung angeboten (Ministerium für Umwelt, Landwirtschaft und Verbraucherschutz Mecklenburg-Vorpommern 2011)

147 Das würde bedeuten, dass jeder Arbeitsplatz auch gleichzeitig als Lernplatz zu verstehen ist. Aber nicht jeder Lernplatz ist auch immer als Arbeitsplatz zu verstehen, da das Arbeitseinkommen zum Beispiel in Form von Gehalt oder Lohn nur durch die Aufwendung von Arbeitsvermögen im Unternehmen, im ökonomischen System der Wirtschaft und somit nur im Beschäftigungssystem erzielt wird.

148 Mehr als 80 % der Ausbildungsleistungen finden in Klein- und mittleren Unternehmen (KMU) statt (Sorge 2006).

149 Aktuelle Diskurse zur Entwicklung eines Ausbildungs-(und Arbeits-) platzes zum Lernplatz, als ein Ort der förderlichen Entwicklung von Auszubildenden können theoretisch und empirisch folgendermaßen zusammengefasst werden: Die Zuweisung von Arbeits-(Lern) aufträgen sollte sich auf inhaltsreiche, umfangreiche und komplexe Teilaufgaben beziehen. Die Auszubildenden sollten diese selbständig planen, durchführen und kontrollieren können und bei der Erledigung von Arbeitsaufgaben großen Gestaltungsspielraum haben. Dazu gehört auch ein sinnvoller, fachlich angemessener Umgang mit Maschinen zur Entlastung von Routinearbeiten. Es sollten Möglichkeiten von Kooperationen eröffnet werden, permanentes Feedback erfolgen und durchdachte Kommunikationsstrukturen herrschen (Brater/Buchele 2001). Selbstverantwortung, Selbstbewusstsein, Kritikfähigkeit und Selbstkontrolle sollen gefördert werden (Kell 1995, S. 378). Weitere Literatur zum Thema „Lernorte“ siehe auch Döring (2000) über Veränderungen betrieblicher Ausbildungspraxis, Euler (2005) zur Qualitätsentwicklung in den verschiedenen Lernorten, Frommberger (2005) über den Betrieb als Lernort in der Berufsausbildung Deutschlands, Münch und Müller et

In der landwirtschaftlichen Berufsausbildung (des Landes Mecklenburg-Vorpommern) überwiegt Einzel- und Kleingruppenausbildung. Die zu erlernenden Tätigkeiten werden in den überwiegenden Fällen als Arbeitsauftrag ausgebildet und orientieren sich am täglichen Arbeitsbedarf des Unternehmens.

#### **4.1.4.2 Der Lernplatz**

Als Lernplatz werden Mikro-Systeme beschrieben, die sich in öffentlichen staatlichen oder in privaten Institutionen, in der Regel in Schulen, befinden. Sie werden vorwiegend aus öffentlichen Haushaltsmitteln finanziert. Die Schulen selbst stellen Subsysteme des Bildungssystems dar. Diese verfolgen vorrangig pädagogische Zielstellungen, die den aktuellen gesellschaftlichen und politischen Intentionen folgen. Das (Berufs-) Schulsystem gehört zum Säkundarbereich II (KELL 1988).

Lehr-Lernarrangements und Lernaufgaben am Lernplatz sollen im Kontext eines Bildungsganges und eines Lerngebietes bzw. Lernfeldes so gestaltet sein, dass „berufliche Tüchtigkeit“ und „berufliche Mündigkeit“ bzw. „berufliche Handlungsfähigkeit“ gefördert werden. Auch geht es um die Vermittlung ‚verwertbarer Qualifikationen‘ für das Beschäftigungssystem. Eine optimale Gestaltung von Lernplätzen wird aber von ökonomischen Kriterien und Zwecken eingeengt, denn sie verursacht Kosten, „die aus dem gesamtgesellschaftlichen verfügbaren Ressourcen bereitgestellt werden müssen und damit den Verteilungskämpfen unterliegen“ (KELL 1995, S. 378). Neben gesellschaftlichen, technologischen und wirtschaftlichen Veränderungen führen vor allem auch das Spannungsfeld zwischen ökonomischen Erfordernissen und bildungspolitisch geforderten pädagogischen Zielstellungen zu Modifikationen von Mikrosystemen für die berufliche Entwicklung Jugendlicher. Lernplätze werden neu strukturiert, neu organisiert und in Modellversuchen erprobt und evaluiert.

---

al (1981) zur Interpendenz von Lernortkooperationen und zur Output-Qualität und Oberth und Zeller (2006) zu Lernortkooperationen.

#### 4.1.4.3 Rechte und Pflichten vor Ort

**Tabelle 7: Kohärenzen zwischen Attributionen der Mikro-Systemebene und Inhaltselementen der Ausbildungsordnung<sup>150</sup>**

| Zuordnung zum Feld des Mikrokontextes  | Inhalte der Ausbildungsordnung (BMELF 1995, 1995 A)   |
|--|---|
| Tätigkeiten und Aktivitäten  | <p>§ 3 <i>Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung</i> der Ausbildung: Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln;</p> <p>§ 5 <i>Ausbildungsrahmenplan</i>: Fertigkeiten und Kenntnisse für die berufliche Grundbildung und Fachbildung vermitteln; sachliche und zeitliche Gliederung kann entsprechend der Produktionsschwerpunkte und betrieblichen Besonderheiten modifiziert werden; Auswahl der mindestens zwei Produktionsrichtungen abhängig von den Produktionsausrichtungen des Betriebes und den Interessen des Auszubildenden; alle Inhalte müssen ausgebildet werden, wenn dies nicht möglich ist, dann Kooperationen und/oder überbetrieblichen Ausbildungsstätten;</p>  |
| Rollen des Ausbildungspersonals im betrieblichen Handlungsfeld   | <p>§ 6 <i>Ausbildungsplan</i>: betrieblicher Ausbildungsplan auf Grundlage des Ausbildungsrahmenplanes durch den Ausbildenden erstellen und dem Auszubildenden aushändigen. Zweck ist die Umsetzung der Inhalte des Ausbildungsrahmenplanes auf die betrieblichen Gegebenheiten und zu schauen, welche Inhalte im Betrieb ausgebildet werden können oder welche Partner dies statt dessen tun werden. Bei der Erstellung des betrieblichen Ausbildungsplans sind die persönlichen Voraussetzungen des Auszubildenden (schulische Vorbildung) und die Gegebenheiten des Ausbildungsbetriebs (Betriebsstruktur, Einrichtungen des Betriebs) sowie der Zeitaufwand für Berufsschulunterricht und Urlaub zu berücksichtigen;</p> <p>§ 8 <i>Zwischenprüfung</i>: der Auszubildende ist freizustellen und kostenlos Werkstoffe u.ä. zur Verfügung zu stellen; es müssen seitens der Akteure Fördermöglichkeiten veranlasst werden;</p> <p>§ 9 <i>Abschlussprüfung</i>: Konkrete betriebliche Situation aufgreifen, die auf die Ausprägung beruflicher Handlungsfähigkeit schließen lassen</p> |
| „betrieblicher Ausbildungsplatz“<br>Beruflichkeit<br>Selbstbewusstsein<br>Selbsttätigkeit<br>Selbstständigkeit | <p>§ 3 <i>Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung</i> der Ausbildung: selbstständiges Handeln soll durchgängig und früh zur Ausbildungspraxis gehören; § 9 <i>Abschlussprüfung</i>: Zielstellung ist der Schluss auf den Grad der Ausprägung beruflicher Handlungsfähigkeit durch das Abprüfen eines breiten Spektrums von Qualifikationen</p>  |

Quelle: eigene Darstellung 2011

Hier werden Zielvorstellungen von Tätigkeiten, Aktivitäten, Rollen und Funktionen zugewiesen und ausformuliert. Neben diesen Vorgaben (Auszubildende, AusbilderInnen und BerufsschülerInnen im schulischen und im betrieblichen Handlungsfeld) wird auch das soziale Umfeld betrachtet und normiert.

<sup>150</sup> Die vollständige Tabelle befindet sich im Anhang unter ‚Zu Kapitel 4‘.



Es werden die aus der Makro-Ebene abgeleiteten Vorstellungen des Menschenbildes wie Selbständigkeit, Selbstbewusstsein und Selbsttätigkeit<sup>151</sup> mit konkreten Vorgaben zu Tätigkeiten und Rollen von Akteuren verknüpft (vgl. Tabelle 7). Die Vorstellungen betrieblicher und berufsschulischer Ausbildungswirklichkeit der Meso-Systemebene werden mit den Zielbetrachtungen beruflicher Ausbildung des landwirtschaftlichen Beschäftigungs- und Ausbildungssystems und mit Ideen der Steuerung, Orientierung und Kontrolle von zielgerichteten Aktivitäten und Interaktionen verbunden:

§ 3 Absatz (2) „Die in dieser Verordnung genannten Fertigkeiten und Kenntnisse sollen so vermittelt werden, dass der Auszubildende zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit [...] befähigt wird, die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt“ (BMELF 1995).

§ 5 Ausbildungsrahmenplan (1) Die Fertigkeiten und Kenntnisse nach § 4 sollen nach der in den Anlagen I und II für die berufliche Grundbildung und für die berufliche Fachbildung enthaltenen Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Berufsausbildung (Ausbildungsrahmenplan) vermittelt werden (BMELF 1995).

§ 6 Ausbildungsplan „Der Auszubildende hat unter Zugrundelegung des Ausbildungsrahmenplanes für den Auszubildenden einen Ausbildungsplan zu erstellen“ (BMELF 1995).

§ 7 Berichtsheft „Der Auszubildende hat ein Berichtsheft in Form eines Ausbildungsnachweises zu führen“ (BMELF 1995).

Vorstellungen des landwirtschaftlichen Beschäftigungssystem und der Unternehmenswirklichkeit sind mit Vorgaben zur Beruflichkeit verbunden. Der Grad der Ausprägung beruflicher Handlungsfähigkeit von beruflicher Ausbildung bleibt offen:

§ 9 Abschlussprüfung (2) „In der betrieblichen Prüfung soll der Prüfling zeigen, dass er betriebliche Zusammenhänge versteht und die erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse praxisbezogen anwenden und übertragen kann“ (BMELF 1995).

Der Aspekt der Individualität und Selbstbestimmung, als Attribution der Makroebene, wird in der Ausbildungsordnung nur unzureichend berücksichtigt. Zwar können beispielsweise die Auszubildenden aus mehreren Produktionsrichtungen zwei wählen (BMELF 1995, § 5), diese müssen aber auch mit dem Produktionsprofil des Ausbildungsbetriebes korrespondieren und den dortigen Anforderungen entsprechen. Auch können sie gemeinsam mit den Ausbildenden einen individuellen betrieblichen Ausbildungsplan erstellen, der neben ihren persönlichen Voraussetzungen auch die Gegebenheiten des Ausbildungsbetriebes berücksichtigt. Gesichtspunkte von Individualität und

---

<sup>151</sup> § 3 Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung: selbständiges Handeln soll durchgängig und früh zur Ausbildungspraxis gehören (BMELF 1995).

Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden werden hier nur auf den betrieblichen Kontext und auf die Vermittlung von „Fertigkeiten und Kenntnisse für die berufliche Grundbildung und Fachbildung“ bezogen (BMELF 1995, § 5). Berufsübergreifende gesellschaftsrelevante Fähigkeiten und Kompetenzen werden nicht explizit benannt, werden aber implizit mitgedacht.

## **4.2 Ausbildungsordnung als Teil eines gesellschaftlichen Diskurses der Gesellschaft**

Die bisherige Analyse zeigt eine Favorisierung bestimmter Inhalte und Konzepte, welche vor allem auf die Kontrolle und Steuerung des betrieblichen Ausbildungsgeschehens, die Normierung und Etablierung von Kontroll- und Steuerungsmechanismen und auf den Versuch der Orientierung, der Zuordnung von Rechten und Pflichten und der Anleitung betrieblicher Akteure fokussieren. So viele Unsicherheiten wie möglich sollen eliminiert werden. Somit lassen die Konzepte eine eindeutige Präferenz Input-orientierter Steuerungsmechanismen<sup>152</sup> erkennen. Verschiedene Studien<sup>153</sup> über Konzepte zum Throughput<sup>154</sup>, zum Output und zum Outcome von Ausbildung, die sich beispielsweise auf die Fähigkeit der Auszubildenden beziehen, permanent auf neue berufliche und gesellschaftliche Anforderungen zu reagieren und das Konzept der ‚Employability‘, der ‚beruflichen Handlungsfähigkeit‘ und der ‚Schlüsselkompetenzen‘ verfolgen, befinden sich derzeit noch nicht im Fokus der Bildungspolitik. Sie finden in den aktuellen Diskursen des Systems landwirtschaftlicher Berufsbildung derzeit wenig Beachtung und somit auch nur unzureichend Eingang in die Ausbildungsordnung.

---

<sup>152</sup> Wie beispielsweise Personal, Technik, Methode, Intensität von Ausbildung und Organisation (Sorge 2010, S. 8-10)

<sup>153</sup> Vgl. Kapitel 1.2. ‚Forschungsstand‘ sowie Ebbinghaus (2009, 2008)

<sup>154</sup> Timmerman/Windschild (1996, S. 329ff) haben den Begriff der ‚Throughput-Qualität‘ hinzugefügt, welche die Durchführungsqualität einer Bildungsmaßnahme bezeichnet, d.h. die Art und Weise, wie eine Bildungsmaßnahme nach festgelegtem Input (Curriculum, Personal) durchgeführt wird. Da dies aber lediglich eine Variante des „Input-bezogenen Qualitätsmodells“ ist, wird in dieser Arbeit nicht weiter darauf eingegangen (Münch 1996, S. 42).

## **Kapitel 5**

### **5 Konstruktion von Ausbildungswirklichkeit im Kontext normativer Vorgaben landwirtschaftlicher Berufsbildung**

Ob und in welchem Maße Ausbildungsordnungen, als von ‚Machern‘ konstruierte Wirklichkeit, eine Orientierungs- und Steuerungsfunktion für Akteure landwirtschaftlicher beruflicher Ausbildung, erbringen können und wie sie diese tatsächlich rezipieren, kann nicht vorhergesagt werden. Wenn Ordnungen verstanden werden sollen, müssen sie sich auf die Konstruktion gemeinsamer Wirklichkeit beziehen können. Eine Ordnung muss gemeinsame Redundanzräume erzeugen können, die ein zumindest ähnliches Verständnis möglich machen. Räume gemeinsamen Wissens und Verstehens können durch ähnliche Konstruktion und Vorstellung über Wirklichkeit, über gemeinsame Konzepte oder Zugriffe auf Ebenenattributionen, möglich werden.

#### **5.1 Lebenswelt und Interaktion - Modellierbarkeit der Akteurswirklichkeit**

Eine Ordnung wird durch den Vollzug wirklich. Zu erörtern ist daher jetzt, was geschieht, wenn diese Ordnungen im betrieblichen Ausbildungsalltag wahrgenommen und angewendet werden. Dazu bedarf es des Blicks auf die dort Handelnden. Die bisher genutzten Theorieansätze zeichnen sich dadurch aus, dass sie gerade von einer solchen Perspektive abstrahieren, um übergreifende Funktionszusammenhänge sichtbar machen zu können. Weder die Systemtheorie Luhmanns noch das Mehr-Ebenen-Modell der Umweltsysteme von Lern- und Arbeitssituationen nach Bronfenbrenner bzw. Kell erklären, wie es zu den unterschiedlichen ‚Lesarten‘ von Verordnungstexten im Gegenstandsfeld landwirtschaftlicher Berufsbildung kommt. Es bedarf daher einer Erweiterung der Theorieperspektive, die die Akteure selbst in ihrem je individuellen Handlungsfeld berücksichtigt.

Bekannt ist, dass Akteure wie beispielsweise die Lehrer, normierte Vorgaben ihren „individuellen Scripts“ anpassen und sich individuelle Grundorientierungen maßgeblich auf die Rezeption von normativen Vorgaben auswirken (VOLLSTÄDT et al 1999). Belegt

wurde auch, dass sich neben Vorstellungen von Bildung und Erziehung auch individuelle Denkstrukturen und Denkmuster auf Wahrnehmung, Verhalten und Handlung auswirken (PÄTZOLD/DREES 1989). Anerkannt ist außerdem, dass für die Umsetzung intendierter Effekte seitens des Gesetzgebers auch die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Akteure in ihren spezifischen Handlungskontexten zu berücksichtigen sind (NAUERTH 2004, GIESE/RUNDE 1999).

Der stärkste Einfluss auf die ‚Lesarten‘ der Verordnungstexte wird durch die Arbeit vor Ort ausgeübt. Hier entstehen im Handlungszusammenhang Deutungsnotwendigkeiten, die sich aus dem Arbeitsalltag herleiten. Wenn von „Kontrolle der Berichtshefte“ im Verordnungstext gesprochen wird, muss vor Ort der Handelnde die Handlungsmöglichkeit der Umsetzung und Umsetzbarkeit erkennen und erproben. Denn der Einzelne wird mit den Rahmenbedingungen in seinen spezifischen Handlungsräumen<sup>155</sup>, mit normativen Vorgaben<sup>156</sup>, mit Interaktionsprozessen und individuellen Dispositionen<sup>157</sup>, und mit individuellen Motivationen, Präferenzsetzungen und Nutzenerwartungen konfrontiert, welche in ihrer Komplexität als Grundlage von Handeln verstanden werden.

Diese Komponenten können im ‚Modell soziologischer Erklärung‘ (ESSER 1993) erfasst werden.

Das „Modell soziologischer Erklärung“ (MSE) (ESSER 1993) fokussiert auf subjektive und objektive Rahmenbedingungen für Akteurshandeln, womit die Ebene der Normen, Wertvorstellungen und Wissensbestände (*Makroebene, soziale Situation*), ebenso wie die Ebene der Handlungsspielräume, motivationaler und kognitiver Dispositionen von Akteuren (*Mikroebene*) fassbar werden. Es ist ein Handlungsmodell und beschreibt unterschiedliche Wahrnehmungsmöglichkeiten bzw. Restriktionen derselben. Es geht von verschiedenen Situationsdefinitionen aus und verbindet diese mit einer Unterschiedlichkeit in der Relevanzsetzung. Das Handlungsmodell bietet dann einen situations- und handlungstheoretischen Erklärungshintergrund.

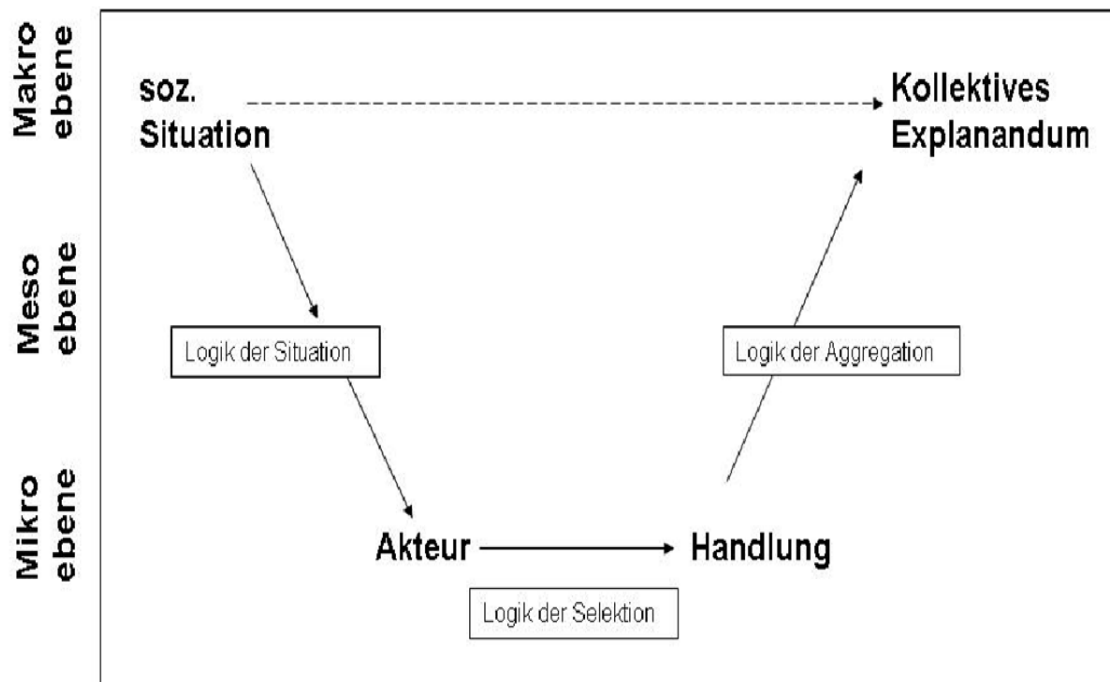
---

155 „Und in der Pflanzenproduktion ist das noch was anderes, weil das ja auch mehr saisonbedingt ist und wenn nicht so viel zu tun ist, dann machen wir das auch so, dass ich manchmal mit denen das das Programm Flachdatei oder was sie so haben nützen, [...]. Aber das ist eben nicht festgelegt, so das ist diesen Monat, sondern dass es heißt so heute hat es geregnet so denn kommen sie und denn machen wir das da“ (AusbilderIn W. im Unternehmen Y, Absatz 43)

156 „Das ist so Pfennigfuchsserei, da bringt ihn auch nicht weiter, ob ich nun, ob er nun einen Grundriss von unserem Betrieb hat oder nicht, aber diese Erfahrungsberichte oder Wochenberichte seh ich schon, und natürlich Unfallquellen und diese ganzen, was sie machen müssen, ist natürlich auch oberwichtig“ (AusbilderIn/GeschäftsführerIn W. im Unternehmen Y, Abs. 524-552).

157 „Ja, genau. Und das find ich, find ich ein bisschen traurig. Also, ich glaub schon, dass wir da die Leistung ein bisschen erhöhen müssen“ (AusbilderIn D. chef im Unternehmen X, Absatz 221 - 225).

**Abbildung 7: Das Modell soziologischer Erklärung**



Quelle: modifiziert nach ESSER 1993

Die *Definition der Situation* erfolgt über die Interaktion von „äußeren“ und „inneren“ Bedingungen einer Situation (ESSER 1999, S. 161f). Idealtypisch wurden von Esser vier Situationsdefinitionen ausdifferenziert: Habit-Situationsdefinition, Frame bestimmte-Situationsdefinition, Offene Situation und Restriktionsbedingte Situationsdefinition (ESSER 2001, S. 278). Das Wissen ob und welche Situation gerade gilt, welche Restriktionen aber auch Möglichkeitsräume gerade wahrgenommen werden, entspricht der „sozialen Identität“ des Individuums (THOMAS 1965, S. 123) (*Individuum vor der Handlung*). Die *Logik der Selektion* stellt die „methodisch erforderliche allgemeine und kausale Beziehung zwischen den Eigenschaften der Akteure in einer spezifischen Situation und der Ausführung einer der wahrgenommenen Handlungsalternativen“ her (BONACKER 2005, S. 467).

Die Logik der Situation, die Logik der Selektion und eine Handlungstheorie macht dann subjektives Entscheidungsverhalten und das Ergebnis von Handeln nachvollziehbar und logisch (*Individuum nach der Handlung*).

Das MSE bezieht zur Erklärung von Entscheidungsverhalten fünf Variablen ein- die Präferenzen der Akteure, die subjektiv wahrgenommenen Handlungsalternativen der Akteure, die daraus erwartbaren Konsequenzen, die erwartete Auftrittswahrschein-

lichkeit der Handlungskonsequenzen und die subjektive Nutzeneinschätzung. Diese basieren auf der „Wert- Erwartungs- Theorie“ als eine Variante des „Rational-Choice-Ansatzes“ (ESSER 1999).

Für diesen situativ gebundenen Erklärungshintergrund bedarf es immer auch eine Rückkopplung in die Makroebene, die allerdings nicht bewusst vollzogen werden muss.

Über die soziale Situation werden die Ebenen aktiviert, die in den Theorien des Mehr-Ebenen-Modells (KELL 1995) beschrieben worden sind. Das Handeln des Einzelnen in der jeweiligen Situation kann so vor dem Hintergrund der ‚sozialen Situation‘ erklärt werden. Mit dieser Erweiterung, kurz Mehr-Ebenen-Habitus-Modell (MEHM) genannt (vgl. Abb. 5), ist es möglich, das Reden über die Ausbildungsordnung theoriegeleitet zu interpretieren.

Wenn Äußerungen zum Umgang mit dem Berichtsheft angeschaut werden, können Unterschiede zwischen Akteursgruppen des landwirtschaftlichen Ausbildungssystems bzgl. ihrer Sicht auf die Wirklichkeit sichtbar gemacht werden. Sie konstruieren auf unterschiedliche Art und mit Hilfe differenter Konzepte und Kontexte ihr je individuelles Handlungsfeld. Das wirft Fragen auf, wie sich beide aus dem Modell ableiten lassen. Zu erklären sind deshalb die Situationsgebundenheit und weiter reichende kontextuelle Rückgriffe der Akteure.

Wie im Kapitel 3.2.3 beschrieben lassen sich Akteure des landwirtschaftlichen Berufsbildungssystems als die Akteursgruppen AusbilderInnen (AB); Auszubildende (AZ); AusbilderInnen/ GeschäftsführerInnen (AG); GeschäftsführerInnen (G); BerufsschullehrerInnen (BL); AusbildungsberaterInnen (A); Berufsbildungsexperten des Landes (EL) und Berufsbildungsexperten bundesweit (EB) ausdifferenzieren. Letztere werden auch als die ‚Verordnungsmacher‘ bezeichnet. Der Fokus der folgenden Analyse wird zunächst auf der Gruppe der ‚AusbilderInnen‘ liegen. Im Anschluss daran erfolgt ein Vergleich mit der Gruppe der ‚Auszubildenden‘ und der Gruppe der ‚Ausbilder/Geschäftsführer‘. Am Beispiel der AusbilderInnen sollen exemplarisch „äußere Bedingungen“ und „innere Bedingungen als die objektive Rahmung ihrer subjektiven Situationsdefinition<sup>158</sup>, ihrer Logik der Situation und ihres Entscheidungsverhaltens“ zum

---

<sup>158</sup> Eine ausführliche Darstellung des Prozesses zur Interaktion von äußeren und inneren Bedingungen durch die Prozesse: Vorgeschichte, Kognition und Orientierung kann im Kapitel 2.4 und 2.5 nachgelesen werden.

Umgang mit dem Berichtsheft aus den Interviewsequenzen interpretativ (Kohärenzanalyse) abgeleitet werden (ESSER 1999, S. 36).

## 5.2 Die AusbilderInnen

Das vorhandene Interviewmaterial ermöglichte es, Äußerungen zum Umgang mit dem Berichtsheft von sechs AusbilderInnen landwirtschaftlicher Unternehmen des Landes Mecklenburg- Vorpommern zu extrahieren und zu explorieren. Auffällig war, dass sich bei den Ausbildern zwei unterschiedliche Persönlichkeits-Konfigurationen (Fall AA und Fall AB) herauskristallisierten, von denen angenommen wird, dass dies auch Auswirkungen auf ihre Situationsdefinitionen und Handeln haben wird.

Als erste Konfiguration (Fall AA) können weibliche abhängig Beschäftigte<sup>159</sup> zwischen 50 und 60 Jahre, häufig verheiratet mit erwachsenen Kindern ausgemacht werden. Zu Fall AA gehören Personen, die im Gegensatz zum Ausbildenden die Ausbildungsinhalte in der Ausbildungsstätte unmittelbar, verantwortlich und in wesentlichem Umfang selbst vermitteln (BMJ 2005, § 28). Sie wurden vom Unternehmer bzw. dem Ausbildenden mit dieser Aufgabe nach § 6 des BBIG beauftragt (BMJ 2005) und stehen zu diesem in einem Arbeitsverhältnis. Zu ihren Aufgaben gehören insbesondere, den oder die Auszubildenden in der dafür vorgesehenen Ausbildungszeit zum Ausbildungserfolg zu führen, was insbesondere Berufsfähigkeit und berufliche Handlungsfähigkeit impliziert. Sie bilden nur aus, stellen nicht ein. Sie sind aber in den meisten Fällen maßgeblich an der Auswahl der Auszubildenden beteiligt. Zwischen dem Ausbilder und dem Auszubildenden besteht kein Vertragsverhältnis, also auch kein direkter Leistungsanspruch. Diese Ausbilder/Ausbilderinnen haben ein hohes Maß an Berufs- und Lehrerfahrung und arbeiten seit vielen Jahren im selben Unternehmen. Diese Unternehmen sind durch die Rechtsform ‚eingetragene Genossenschaft‘ (e.G.) oder ‚GmbH & Co.KG‘, mittlere bis große Betriebsgröße und Mischproduktion (Tier- und Pflanzenproduktion) gekennzeichnet. In ihrem Unternehmen nehmen sie häufig eine Stellung im mittleren leitenden Management ein und bekleiden die Position einer Abteilungsleiterin oder Bereichsleiterin und haben ein hohes Maß an Kenntnis interner Unternehmensstrukturen. Ihre Ausbildungstätigkeit ist nebenamtlich, das bedeutet, dass sie diese ne-

---

<sup>159</sup> Es ist bekannt und wurde auch in Verlauf der Auswertungen deutlich, dass es Unterschiede und Besonderheiten zwischen den Geschlechtern im agraren Berufsfeld gibt (vgl. auch LASCHEWSKI/ SORGE 2010, S. 17-19). Die Autorin ist unbedingt der Meinung, dass dies es wert ist, gesondert erforscht zu werden, so dass in dieser Arbeit nur marginal darauf eingegangen werden wird.

ben ihrer eigentlichen beruflichen und arbeitsrechtlich vereinbarten Tätigkeit durchführen. Das Ausbildungs- und Qualifikationsniveau des Ausbildungspersonals ist gemäß Ausbildereignungsverordnung (AEVO) §28 bis 30 (BMBF 2009) und Berufsbildungsgesetz § 14 (BMJ 2005) rechtlich geregelt. Sie haben die Ausbildereignungsprüfung abgelegt und, wenn gefordert, auch sonderpädagogische Zusatzqualifikationen erworben. Weisungen und Sanktionen sind in weitreichenden Fällen wie zum Beispiel Abmahnungen oder Elterngespräche in Abstimmung mit den Betriebsleitern möglich. Das fachliche disziplinarische Weisungsrecht und entsprechende Sanktionsmöglichkeiten des Ausbildungspersonals sind aber auf die betrieblichen Belange und nur in Bezug auf die Auszubildenden beschränkt. Sie haben sich über den Facharbeiter zum Diplom-Agraringenieur oder ähnlichen Berufsabschlüssen qualifiziert. Trotzdem ist ihr sozialer Status als wenig sicher und nicht besonders hoch einzuschätzen. Sie werden entsprechend Tarif oder auch nicht bezahlt und dieser liegt in der Landwirtschaft für Angestellte bei 1391 Euro<sup>160</sup> (t-online 2010) und somit im unteren Drittel aller ähnlich qualifizierter Arbeitnehmer anderer Wirtschaftsbereiche. Ihre Ausbildungstätigkeit wird in den wenigsten Fällen zusätzlich honoriert. Sie haben keine eigene gewerkschaftliche Vertretung und auch ihre berufsständische Vertretung bezieht sich auf ihre fachliche Qualifikation<sup>161</sup>, nicht auf ihre Tätigkeit als Ausbilderin. Pädagogische Notwendigkeiten der Ausbildung Jugendlicher nehmen bei ihnen einen hohen Stellenwert ein. „Sie sehen sich als eine Person, die dafür Sorge zu tragen hat, dass ein breites Angebot an Lehr- und Lerninhalten zur Verfügung steht. Nur durch die Bereitschaft des Auszubildenden kann dieses Angebot auch in ihrem Sinne nutzbar gemacht werden und eine optimale Ausbildung im Sinne einer ‚Facharbeitertauglichkeit‘ erreicht werden. Die Ausbilderin selbst hat nur eine unterstützende Funktion, aber auch nur dann, wenn das auch von dem Auszubildenden gewünscht wird.“<sup>162</sup> Der Auszubildende ist nach ihrer Meinung überwiegend für sich und seine Ausbildung selbst verantwortlich. Kontrolle und Druck als Ausbildungs- bzw. Erziehungsmethode haben sich im Verlaufe ihres Berufslebens als erfolgreich erwiesen, so dass dieses Denkmodell in den Aussagen zum Umgang mit dem Berichtsheft zu erkennen ist.

---

160 ohne Berücksichtigung der Bundesempfehlung Landwirtschaft: Erhöhung um 2,1 % bzw. 2,3 % jeweils ab 01.11. 2010 und 2011 (t-online 2010)

161 Für Arbeitnehmer im Agrarbereich ist die Industrie-Gewerkschaft Bau-Agrar-Umwelt (IGBAU) zuständig.

162 Dieser Textauszug bezieht sich auf ein unveröffentlichtes Manuskript „Ordnungssystem und Handlungsfeld. Der Einfluss von Verordnungen im Praxisfeld solcher Ordnungen und seinem Alltag (SUCHAROWSKI/SORGE 2010A). Dieses Manuskript entstand im Rahmen einer Tagung zu Methoden qualitativer Forschung in Magdeburg 2010.



„[...] sind wir immer bereit, ja immer. Also die können sogar zu mir nach Hause kommen, wenn sie was möchten. Wir haben viel Schwierigkeiten in der Ausbildung, was Schriftkram betrifft. Das muss ich sagen, Berichtsheftführung... weil gerade die nicht so gut sind in der Schule, die mögen natürlich auch nicht schreiben“ (Ausbilderin G. im Unternehmen Y, Absatz 18).

„Wir haben ja die Ordner alle hier, die Berichtshefte von den Lehrlingen“ (Ausbilderin G. im Unternehmen Y, Absatz 41).

Sie sind in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) geboren, aufgewachsen und haben die meisten ihrer lebensweltlichen und beruflichen Erfahrungen in der DDR gemacht. Berufliche oder örtliche Mobilität sind nicht feststellbar. In ihren Äußerungen wird ein ausgeprägter regionaler Bezug deutlich. Restriktionen werden eher als Möglichkeiten wahrgenommen. Beim Füllen vorhandener Freiräume wird wenig Engagement und Spontaneität gezeigt. Ihre Handlungen sind eng an ihre subjektive Wahrnehmung institutioneller Vorgaben angelehnt. „Gute Erfahrungen“ (ESSER 1999, S. 162) und Konzepte, auf die Bezug genommen werden, sind stark an Komponenten einer Inputsteuerung des Ausbildungsprozesses, wie Organisation, Personal und Methoden orientiert, da diese Vorgehensweise sich bisher als erfolgreich erwies. Geschriebenes Recht wird subjektiv ‚buchstabengetreu‘ wahrgenommen und angewendet; ungeschriebenes Recht wird ‚gelebt‘. Beispielsweise können sich die Beziehungen zwischen dem Ausbilder (Meister) und den Auszubildenden (Lehrling, Stift) an pädagogische und erzieherische Vorgaben aus der DDR anlehnen und sind so von Kontrolle und gleichzeitiger Forderung nach Eigenverantwortung der Lehrlinge geprägt. Formelle und informelle Regeln sind auf Grund der langjährigen Betriebszugehörigkeit und Ausbildertätigkeit bekannt, werden eingehalten und zum Teil selbst mitgestaltet.

Personen des Falles AB unterliegen den gleichen rechtlichen und betrieblichen Rahmenbedingungen wie die Personen des Falles AA. Diese Akteure sind männlich und zwischen 25 und 30 Jahre alt, sowie meist unverheiratet und haben noch keine Kinder. Ihre lebensweltlichen und beruflichen Erfahrungen haben sie überwiegend in der Bundesrepublik Deutschland, also nach der ‚Wende‘ entwickelt. Wesentliche Aspekte der DDR-Sozialisierung kennen sie nur vom ‚Hörensagen‘. Trotzdem ist in Ihren Äußerungen eine gewisse ‚ostdeutsche‘ Beeinflussung anzumerken. Kontrolle und Druck sind für sie keine unbekannten Ausbildungsmethoden. Es scheint, dass sie von ihren ‚älteren Kollegen‘ im Unternehmen Erziehungs- und Ausbildungsvorstellungen zu mindestens in Teilen

übernommen haben. Sie erwarten von den Auszubildenden Leistung, so wie es auch von ihnen erwartet worden ist. Und das rechtfertigt ihrer Meinung nach auch o.g. Ausbildungsmethoden.

„Das fängt ja schon alleine an mit dem Berichtsheft, was ein Auszubildender führen muss. Und wird auch stark dran gearbeitet, dass diese Kontrollen einfach viel stärker werden. Dass man nicht sagt: Ja, der Auszubildende hat vergessen, im 2. Lehrjahr sein Berichtsheft zu führen, zum Beispiel, wir lassen ihn trotzdem noch zur Prüfung“ (Ausbilder D. chef im Unternehmen X, Absatz 96).

Von den Ausbildern wird erwartet, dass sie die Auszubildenden zum Ausbildungserfolg führen. Auf Grund ihrer Unerfahrenheit in Sachen Ausbildung versuchen sie die Vorgaben des Berufsbildungsgesetzes, der Ausbildungsordnung und der Ausbildereignungsverordnung so genau als möglich umzusetzen. Sie werden als ‚Entscheidungshilfe‘ für die tägliche Ausbildungsarbeit in starkem Maße einbezogen. Aber sie sind auch eher geneigt die Freiräume, die ihnen die Berufsordnungsmittel bieten, zu nutzen.

„Die Lehrlinge haben die Möglichkeit, wenn sie schreiben wollen oder so, dass sie sich in den Kantinenbereich zurückziehen. Das hat sich so ergeben, dass die Lehrlinge ihren eigenen Tisch haben und da können sie in Pausenzeiten beziehungsweise der eine Lehrling, der macht der schreibt nach Feierabend immer sein Berichtsheft, der setzt sich dann auch da rein und schreibt den Tagesbericht. Also die Möglichkeit besteht“ (Ausbilder Dwod im Unternehmen X, Absatz 67).

Persönliches Engagement und Spontanität prägen ihr Handeln.

„Erfahrungsberichtsmäßig stell ich ihnen alle Mittel zur Verfügung, die sie brauchen, wenn sie sie haben wollen und sag ihnen auch wie man einen Bericht schreiben könnte und was man lieber vermeiden sollte. Also da haben sie auch die Möglichkeit, dass ich dann nach Feierabend auch mal sag beziehungsweise in den Pausen [...]“ (Interview Ausbilder Dwod im Unternehmen X, Absatz 45).

Diese Personen haben einen Teil ihrer landwirtschaftlichen Ausbildungszeit in anderen Bundesländern oder sogar im Ausland absolviert. Ihre ersten Arbeitsjahre waren dadurch gekennzeichnet, dass sie diese mit Erfahrungen in europäischen landwirtschaftlichen Unternehmen anreicherten. Dann aber kehrten sie zu ihrer Heimatregion zurück und qualifizierten sich für eine Ausbildertätigkeit. Diese ist durch kameradschaftliches Miteinander von Auszubildenden und Ausbilder gekennzeichnet. Sie verstehen sich beide als Lernende und sehen ihre Verantwortung nicht nur im Organisieren und Kontrollieren, sondern auch im Anleiten und Motivieren.

„Also die Berichtshefte kontrolliert zum größten Teil Herr H. Ich bin, wenn die Lehrlinge in meinem Bereich sind, lass ich sie die Berichtshefte mitbringen und guck nur rein und sag, ob sie das so weiter schreiben können oder nicht“ (Ausbilder Dwod. Im Unternehmen X, Absatz 45).

Die innerbetrieblichen Netzwerke sind noch nicht gefestigt, formelle Regeln werden erkannt und umgesetzt, informelle müssen zum Teil noch erlernt werden. In ihren Äußerungen wird neben einem Verantwortungsgefühl für die Jugendlichen und ihre berufliche Zukunft auch eine starke regionale Verbundenheit mit ihrer Heimatregion manifest.

„Warum haben wir einen Werker aufgenommen? Das ist ne gute Frage. Weil auch die Leute hier aus der Region eine Chance verdient haben. Und weil wir mit dem einen Werker... weil der eben praxisorientiert ist und wir auch solche Leute brauchen, die praxisorientiert sind, die nicht nur einen Traktor mit einem Laptop fahren können, sondern auch mal auf den alten Traktoren fahren können und auch reparieren können, haben auch solche Leute eine Chance. Obwohl diese Ausbildung ziemlich schwierig ist“ (Interview Ausbilder Dwod im Unternehmen X, Absatz 24).

Die Heterogenität normativer Vorgaben wird bewusst wahrgenommen und in ihrem Verständnis genutzt. Ihr Handeln im betrieblichen Kontext fokussiert sich dann aber stärker auf pädagogische und erzieherische Belange der Auszubildenden. Das Ausbildungsverhalten ist geprägt von Verantwortung und Vertrauen dem Auszubildenden gegenüber. Druck und Kontrolle gehören aber auch zu seinen pädagogischen Mitteln, da sie selbst unter ‚Erfolgszwang‘ stehen.

„Ja, das nächste, finde ich auch ein bisschen schlimm: Wenn ich das jetzt sehe mit dem Berichtsheft. Also, diese Berichtsheftführung war ja auch immer so eine fragliche Sache. Und ich hab jetzt festgestellt, diese neuen Berichtshefte, die jetzt raus gekommen sind, dass die immer vereinfacht werden. So ungefähr: Na gut, das haben sie vorher nicht gemacht, denn werden sie es sowieso nicht machen, also streichen wir's jetzt erst mal. Wir verallgemeinern das mal ein bisschen. Hauptsache, sie haben was auf die Seite geschrieben und die Seite ist voll“ (Interview Ausbilder D.chef im Unternehmen X, Absatz 221- 225).

Interviewerin: „Das ist auf'm untersten Level jetzt angekommen“

„Ja, genau. Und das find ich, find ich ein bisschen traurig. Also, ich glaub schon, dass wir da die Leistung ein bisschen erhöhen müssen“ (Interview Ausbilder D.chef im Unternehmen X, Absatz 221- 225).

## 5.2.1 Situationsanalyse - Die „subjektive Situationsdefinition“

### 5.2.1.1 ‚Äußere‘ Bedingungen

Zu den ‚äußeren‘ Bedingungen der Situationsdefinition der Gruppe der ‚AusbilderInnen‘ zählen neben den „materiellen Opportunitäten“ auch „institutionelle Regeln“ und „signifikante Symbole“ (ESSER 1999, S. 165). Die materiellen Opportunitäten von AusbilderInnen in landwirtschaftlichen Unternehmen<sup>163</sup> können durch verschiedene Variablen<sup>164</sup> beschrieben werden. Diese beziehen sich zum einen auf die Aussagen in den Interviews, den Ausführungen über Differenzierungskriterien im Kapitel 3 und zum anderen auf Bourdieu und seine Ausführungen zur Stellung von Akteuren im sozialen Raum (vgl. BOURDIEU 1982).

Beispielsweise liegen die Höhe des Gehaltes und evtl. Zusatzgratifikationen für die Ausbildungstätigkeit unter dem Durchschnitt aller Bundesländer<sup>165</sup>. Der Qualifikationsgrad der AusbilderInnen, ihr fachliches als auch berufspädagogisches Wissen und Können als vorhandenes Humankapital, einschließlich notwendiger ausbilderrelevanten Zusatzqualifikationen, sind als mittel bis hoch einzuschätzen. Das soziale Kapital in Form von Beziehungen innerhalb der Betriebshierarchie ist in Abhängigkeit der Betriebszugehörigkeit als gering bis hoch einzuschätzen. Dies gilt auch für Beziehungen außerhalb der unternehmerischen Organisation, zu Eltern der Auszubildenden, zu BerufsschullehrerInnen, zu AusbildungsberaterInnen, zu überbetrieblichen und außerbetrieblichen Einrichtungen oder Kooperationsbetrieben der Region. So sind auch die Art der Beziehung und Kontakte zur Berufsschule sehr unterschiedlich. Sie sind von guten Erfahrungen der eigenen Ausbildungszeit geprägt<sup>166</sup> oder eben nicht. Restriktionen können sich durch Abhängigkeiten auf Grund des Alters der AusbilderInnen, durch verfestigte Beziehungsstrukturen im Unternehmen und auch außerhalb des Unternehmens, durch Arbeitsverträge zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer und durch permanentes ‚Abwägen müssen‘ zwischen pädagogischen Notwendigkeiten aus der Ausbildungsordnung und eigener Erfahrungen und Werte einerseits und ökonomischen Restriktionen im Ausbildungsunternehmen selbst andererseits ergeben. Die Ausbildungstätigkeit als Zusatzaufgabe im Rahmen ihrer eigentlichen Tätigkeit im mittleren Management und ge-

---

163 Hier geht es vorwiegend um Unternehmen der Landes Mecklenburg-Vorpommern.

164 Die Variablen werden im Kapitel 3 als Differenzierungsmerkmale näher beschrieben.

165 ohne Berücksichtigung der Bundesempfehlung Landwirtschaft: Erhöhung um 2,1 % bzw. 2,3 % jeweils ab 01.11. 2010 und 2011 (t-online 2010)

166 Entsprechende Textstellen finden sich in den Interviews der Ausbilder

wachsene regionale Verbundenheiten (Häuser, Freundschaften usw.) engen ihre Möglichkeitsräume, ihre Handlungs- und Entscheidungsräume weiter ein.

Signifikante Symbole verweisen auf die „Relevanz eines bestimmten mentalen Modells“ (ESSER 1999, S. 165). Die bei der Gruppe der AusbilderInnen wahrgenommene innerbetriebliche Position als AusbilderIn mit den entsprechenden Absprachen und Verträgen verweisen auf wesentliche Situationseigenschaften wie auf die grundsätzliche Aufgabenverteilung im Unternehmen, auf die Art und Reichweite von Weisungsbefugnissen und Sanktionen, auf die Art des Verhältnisses zwischen AusbilderIn und Auszubildenden, auf situationstypische Umgangsregeln, auf die Notwendigkeit von Vorbildwirkung und Verantwortung und auf die Notwendigkeit eines Büros als „äußeres Symbol“ (ESSER 1999, S. 165) der AusbilderInnenposition.

#### **5.2.1.2 ‚Innere‘ Bedingungen**

Die inneren Einstellungen der Gruppe der Ausbilder sind ausgesprochen heterogen. So sind ihre verinnerlichten Werte und Wissen, ihre positiven und negativen Erfahrungen auch durch eine DDR-typische Sozialisation und eine enge regionale Verbundenheit geprägt. Diese machen einerseits entscheidungssicher, engen andererseits aber auch vorhandene Möglichkeitsräume ein. Ist ein Ausbilder wesentlich jünger trifft dies so nicht zu. Seine verinnerlichten Werte und sein Wissen sind überwiegend in der Bundesrepublik Deutschland erworben. Die DDR kennen sie nur von ihren Eltern, was eine Beeinflussung von Werten und vor allem von Wissen nicht ausschließt. Beispielsweise scheinen pädagogische Grundpositionen und Deutungsmuster davon beeinflusst zu werden. Entscheidungen der Ausbilder werden sowohl von ihrer individuellen Biographie aber auch von den konkreten aktuellen sozialen Bedingungen beeinflusst.

#### **5.2.2 Situationsanalyse - Die ‚objektive Situation‘**

Den AusbilderInnen ist sehr wohl bewusst, welche Verantwortlichkeiten, Rechte, Pflichten etc. sie in ihrem Handlungsraum haben. Rechte und Prestige sind formal und informell. Sie sind von beruflicher und lebensweltlicher Erfahrung, von ihrer Betriebszugehörigkeit, aber auch von inneren Werten, Wünschen etc. abhängig und mit unterschiedlichen Wertigkeiten versehen. Der eine weiß wenig um informelle Regeln, der andere könnte sie sogar beeinflussen und seinen Vorteil daraus ziehen. Sein wahrgenommenes Prestige ist unabhängig vom Alter oder sozialem Kapital, wird aber sehr

wohl von sozialem Kapital determiniert. Prestige hat der Ausbilder nicht einfach- es wird ihm von seiner Umgebung zugewiesen. Eigenwahrnehmung und Zuschreibung können weit auseinanderfallen. Neben Prestige zählen auch Konzepte bzw. Attributionen der Makroebene wie Ehre, Moral, Vorstellungen vom Menschenbild, von Bildung und Erziehung und Sittlichkeit zur objektiven Situation.

### **5.2.3 Die ‚Logik der Situation‘**

Bei der Gruppe der ‚AusbilderInnen‘ lassen sich bestimmte Konfigurationen von Dispositionen beobachten. Auch wenn die Eigenschaften in Teilen variieren, sind doch wesentliche Gemeinsamkeiten auszumachen, welche die ‚Logik der Situation‘ dieser Akteursgruppe maßgeblich beeinflussen. Ihre zur Wirklichkeitskonstruktion genutzten Konzepte sind eher auf der Exo- und auf der Mesoebene zu verorten und stellen sich überwiegend als outcomebetont dar. Gemeinsame Eigenschaften wie System- und Normgläubigkeit und ein bestimmte Vorstellung vom Menschenbild haben eine hohe Steuerungsfunktion, da sie sich der Makroebene zuschreiben lassen. So deuten auch die Schlüsse aus den drei beschriebenen Prozessen der Interaktion zwischen ‚inneren‘ und ‚äußeren‘ Bedingungen (Vorgeschichte, Kognition und Orientierung) (ESSER 1999, S. 161f), auf eine ganz spezifische pädagogische Grundposition, auf ein charakteristisches Denkmuster und auf eine dafür typische Situationsdefinition.

Denn vertragliche Abhängigkeiten, heterogene rechtliche Vorgaben, mittelbare oder unmittelbare Übernahme von Werten und Einstellungen aus der Vorwendezeit, eine spezifische soziale Rolle im und auch außerhalb des Unternehmens, enge regionale Bezüge und individuelle positive oder negative Erfahrungen mit der betrieblichen Ausbildungssituation selbst lassen ein bestimmtes Variablen-Set erkennen.

„Und meine Aufgabe ist ja auch nicht immer da zu sein und aufzupassen. Meine Aufgabe ist das alles zu koordinieren und ´ne Belehrung zu machen und sie einzuweisen und auch persönliche Gespräche mit denen zu führen und sie einzuweisen und Berichtsheft oder so“ (Interview Ausbilderin G. im Unternehmen Y, Absatz 36).

Eine Normierung von Ausbildung und somit die Ausbildungsordnung als Ordnungsmittel selbst werden grundsätzlich anerkannt und für ihre betriebliche Ausbildungssituation als Mittel von Handlungskoordination nicht in Frage gestellt. Individuelle positive oder negative Erfahrungen mit betrieblichen Ausbildungssituationen oder von Dritten als po-

sitiv konnotierte Ausbildungserfahrungen, nicht ‚eindeutige‘ normative Vorgaben und enge betriebliche Handlungsrahmen scheinen einen hohen Stellenwert bei der individuellen Wahrnehmung ihrer Situation einzunehmen.

„Genau so [...] Freizeit kriegen sie dafür. Und werden auch freigestellt, dass sie dann hoch kommt, dass wir das absprechen. [...]. Aber das ist eben nicht festgelegt, so das ist diesen Monat, sondern dass es heißt so heute hat es geregnet so denn kommen sie und denn machen wir das da. Und sie haben auch die Möglichkeit, sich Zeitschriften auszuborgen“ (Interview Ausbilderin W im Unternehmen Y, Absatz 44).

„Bei uns haben sie die Aufgabe nach jedem Schulbesuch ihre Berichtshefte hier abzugeben, weil --- wir eigentlich... Wir haben das durchgehakt bei einem, der kriegte seine Hefte nie ran, da haben wir gesagt, mach mal, also hier für ein halbes Jahr, ein Berichtsheft --- Unterschreiben ist nicht. Und nach jedem Schulgang ist für uns... --- Gut, dann haben sie immer drei, vier, fünf Wochen gearbeitet, drei Wochen Schule, das kann man noch zurück... ----- Dann sieht man auch gleich die Zensuren, die sie gekriegt haben und kann dann mit ihnen noch mal ein Wörtchen --- zur Auswertung halten. „Hier, so geht’s nicht“ oder „Hier musst du mal ein bisschen, wo hakt’s?“ Wir bieten ständig Hilfe an, wenn sie irgendwo nicht“ (Interview Ausbilderin R. im Unternehmen Z, Absatz 164-168).

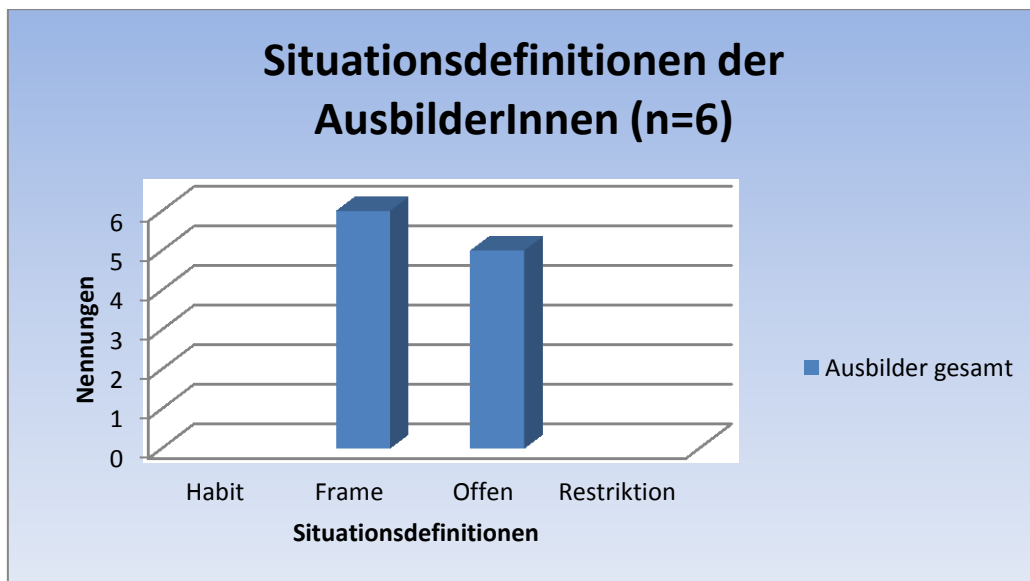
Die individuelle Situationsdefinition der AusbildeInnen wiederum erzeugt eine Vorstellung über ihre aktuelle subjektive Ausbildungswirklichkeit.

Die folgende Abbildung stellt in einem Säulendiagramm dar, welche Situationsdefinition von den AusbilderInnen wahrgenommen wird. Es werden alle AusbilderInnen (n=6; Fall AA und Fall AB) berücksichtigt.<sup>167</sup> Mehrfachnennungen sind möglich. Diese werden beschrieben als ‚Situationsdefinition XY mit Tendenz zur Situationsdefinition YZ‘. Die entsprechende Situationsdefinition konnte durch eine Kohärenzanalyse ermittelt werden. Es wurde offensichtlich, dass die AusbilderInnen die Wirklichkeit in ihrem Handlungsfeld überwiegend als Frame-Situationsdefinition mit Tendenz zur offenen Situationsdefinition wahrnahmen.

---

<sup>167</sup> Alle hier dargestellten Abbildungen wurden mit Microsoft Excel.xlsx. erstellt und sind einschließlich der dazugehörigen Daten auf dem beiliegenden Datenträger einzusehen.

**Abbildung 8: Situationsdefinition der AusbilderInnen**



Quelle: eigene Darstellung 2012

Alle 6 Ausbilder nahmen ihr Handlungsfeld aus einer Frame-Situationsdefinition heraus wahr. Das legt den Schluss nahe, dass ihnen nach ihrer Wahrnehmung nur eine begrenzte Zahl an Alternativen zur Verfügung steht. Fünf von ihnen orientierten sich zusätzlich am möglichen Nutzen und ihren individuellen Präferenzen (vgl. auch Tabelle 8 und 18). Die individuelle Wahrnehmung der Situation durch die AusbilderInnen wird als homogen eingeschätzt. Sie ist somit nicht als idiosynkratische Wahrnehmung, vielmehr als gruppenspezifische zu verstehen. Sie kann als Rahmung für die Präferenzsetzung dieser Akteursgruppe verstanden werden.

Ob und wie sich die individuelle Definition der Situation auf die Präferenzsetzung der AusbilderInnen und konkret auf die Umsetzung der Vorgabe zur Berichtsheftkontrolle auswirkt, wird Gegenstand der nächsten Abschnitte sein. Zu untersuchen ist auch, ob und in wie weit es möglich ist, daraus Schlüsse auf Anknüpfungspunkte und die Relevanz der Ausbildungsordnung für das unmittelbare Akteurshandeln zu ziehen.

#### **5.2.4 Die ‚Logik der Selektion‘**

Die Logik der Selektion stellt eine allgemeine und kausale Beziehung zwischen den Dispositionen der AusbilderInnen im betrieblichen Handlungsfeld, der unmittelbaren Interaktion zwischen AusbilderInnen und Auszubildenden und der Ausführung einer der wahrgenommenen Handlungsalternativen im Bezug auf den Umgang mit dem Berichts-



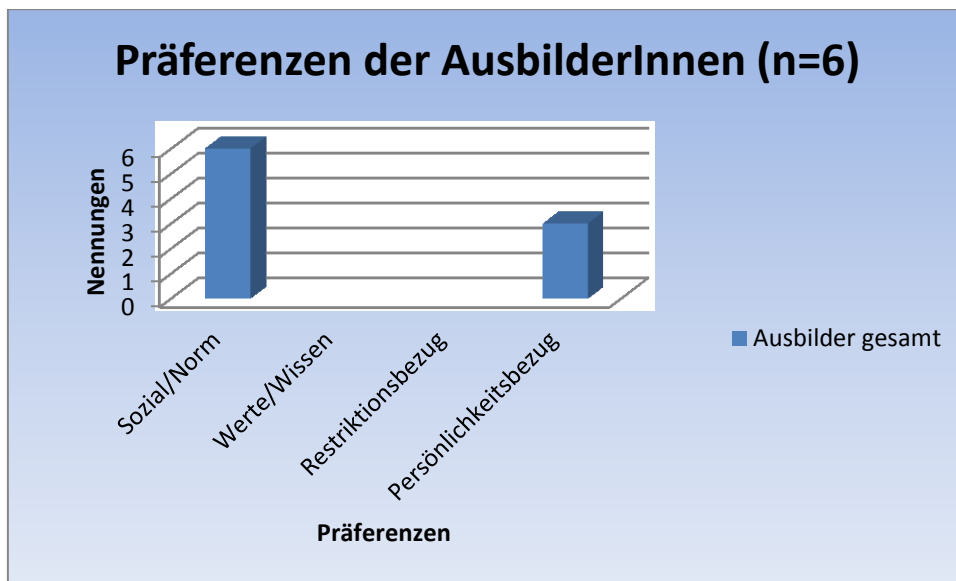
heft her (BONACKER 2005, S. 467). Sie erklärt das Ergebnis von AusbilderInnenhandeln als „individuellen Effekt“ (ESSER 1999, S. 16). Situational-spezifisches Handeln der AusbilderInnen kann so allgemein und kausal erklärt und vorhergesagt werden (ESSER 1999, S. 16). Mit Hilfe der Logik der Situation und als Brückenhypothese - der Logik der Selektion - und einer Handlungstheorie kann das subjektive Entscheidungsverhalten und das Ergebnis von AusbilderInnenhandeln nachvollziehbar und logisch erklärt werden. So wird es auch möglich, dass bestimmende Bedingungen für Handlungen der AusbilderInnen in ihrem Handlungsraum erstmals verortet und beschrieben werden können. Gleichzeitig kann ein Zusammenhang zwischen der Art der Wirklichkeitskonstruktion der AusbilderInnen zu konkreten Inhalten der Ausbildungsordnung hergestellt werden. Es ist abschätzbar, ob sich kreative und innovative Elemente finden lassen, die zur Weiterentwicklung der Ausbildungsordnung selbst geeignet sind und ob diese letztendlich als Ausbildungsqualitätsstabilisierend oder -gefährdend einzuschätzen sind.

#### **5.2.4.1 AusbilderInnen setzten Präferenzen**

Die Präferenzen, die von Akteuren gesetzt werden, sind von verinnerlichten und unbewussten Wert- und Deutungsmustern, individuellen Fertigkeiten und Persönlichkeitsstrukturen und sozialen Schemata geprägt. Subjektiv wahrgenommenen Handlungsalternativen von AusbilderInnen sind abhängig vom lebensweltlichen Handlungskontext, den wahrgenommenen Restriktionen und Möglichkeiten und der subjektiven Situationsdefinition.

Die folgende Abbildung stellt die individuellen Präferenzsetzung der AusbilderInnen (n=6) dar. Mehrfachnennungen sind möglich. Diese werden beschrieben als ‚Präferenz XY mit Tendenz zur Präferenz YZ‘. Sie wurde durch Kohärenzanalysemethoden sichtbar gemacht.

**Abbildung 9: Präferenzen der AusbilderInnen**



Quelle: eigene Darstellung 2012

Alle 6 AusbilderInnen betonen die Aufrechterhaltung des sozialen Bezugssystems, was zu einem Entscheidungsverhalten führen kann, welches stark auf Diskurs und Konsens ausgelegt ist. Sie kontrollieren das Berichtsheft, weil es in der Verordnung steht, weil sie es auch so kennengelernt haben und weil sie es richtig finden. Drei AusbilderInnen betonen gleichzeitig ein Interesse an Personen, die den eigenen Vorstellungen, beispielsweise von einem/einer guten Landwirtin, am ehesten entsprechen. Das Entscheidungsverhalten orientiert sich dann an den personellen Fähigkeiten und Gegebenheiten, die diesen Vorstellungen am nächsten kommen. Das heißt, sie kontrollieren das Berichtsheft, weil sie es als wichtiges Lehr- und Lernmittel im Ausbildungsprozess verstehen, was dem Auszubildenden hilft, ein ihrer Meinung nach ‚guter‘ Landwirt/eine gute Landwirtin zu werden.

Auch die Präferenzsetzungen der AusbilderInnen stellen sich in dieser Abbildung als sehr homogen dar. Zu prüfen ist auch hier, ob sich Anknüpfungspunkte zur Ausbildungsordnung finden lassen.

Die AusbilderInnen beziehen nicht alle objektiv möglichen Handlungsalternativen in die Entscheidung ein. Sie entscheiden sich sowohl nutzenmaximierend, erfahrungs- und kontextabhängig, abhängig von individuell wahrgenommenen Restriktionen und ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten als auch präferenzabhängig. Ihre Präferenzen liegen, wenn auch unterschiedlich gewichtet auf Präferenzen mit ausgeprägtem Sozial-

und Normbezug und gelten als primäre Grundlage für die Bewertung ihrer Alternativen. Ihre subjektiv wahrgenommenen Handlungsalternativen zu ihrem Umgang mit dem Berichtsheft im betrieblichen Kontext beschränken sich auf nur wenige Möglichkeiten: Entweder wird das Berichtsheft regelmäßig und den Auszubildenden mit Sanktionen bei Nichtbefolgung von Anweisungen gedroht. Das entspricht den geforderten Formalien in der Ausbildungsordnung. Diese Handlungen entsprechen dann auch dem Selbstverständnis als AusbilderIn. Gleichzeitig glaubt man, im Sinne der Vorgesetzten und der Auszubildenden zu handeln. Diese Handlungen minimieren Fehlermöglichkeiten und maximieren Aufstiegschancen. Oder es ergeben sich auf Grund der subjektiven Situationsdefinition folgende Handlungsmöglichkeit: Das Berichtsheft wird nur bei Bedarf des Auszubildenden kontrolliert und nur bei akuten Defiziten helfend eingegriffen. Gleichzeitig wird großer Wert auf die Schaffung optimaler Bedingungen zum regelmäßigen Schreiben geschaffen. Die AusbilderInnen verhalten sich entsprechend der Norm, fallen nicht auf Grund von Unerfahrenheit negativ auf. Sie entlassen den Auszubildenden damit auch nicht aus seiner Verantwortung.

#### **5.2.4.2 AusbilderInnen wägen Konsequenzen ab**

Menschen handeln nicht nur, weil sie etwas wertschätzen oder etwas präferieren, sondern auch, weil sie sich einen subjektiven Nutzen davon versprechen und *die erwarteten Konsequenzen der subjektiv wahrgenommenen Handlungsalternativen* gegeneinander abwägen. Welche Vorteile bringt es mir? Welche Nachteile kann ich erwarten<sup>168</sup>?

Der/die eine AusbilderIn erwartet grundsätzlich Dankbarkeit und gute Leistungen seitens der Auszubildenden, Dankbarkeit und Anerkennung seitens der Eltern und Lob, Anerkennung, verbessertes Prestige und vielleicht ein wenig mehr Gehalt seitens der Vorgesetzten. Eine entsprechende Grundeinstellung könnte folgendermaßen formuliert werden:

*Die Auszubildenden müssen mich nicht lieben - ich bin ihr Ausbilder - aber ich meine es ja gut mit ihnen und sie werden es später zu schätzen wissen. Eine regelmäßige Kontrolle des Berichtsheftes ist unverzichtbar für den Ausbildungserfolg - das steht so auch in der Ausbildungsordnung. Und wenn die Lehrlinge das nicht einsehen, dann muss ich ihnen das eben beibringen. Meine langjährigen Erfahrungen lassen nur diese Hand-*

---

168 Interview Ausbilderin W.im Unternehmen Y

*lungsalternative zu und im Übrigen ist das ja alles in den Gesetzen und in der Ausbildungsordnung so geregelt*<sup>169</sup>.

Der/die anderen wiederum erwartet die Übernahme von Verantwortung und Leistungsbereitschaft seitens der Auszubildenden. Er/sie setzt voraus, dass die Lehrlinge dafür reif genug sind und er nur noch gelegentlich erinnern muss. Das Berichtsheft wird kontrolliert, aber nur dann, wenn es zu Problemen kam oder die Lehrlinge um Hilfe bitten. Er/sie ist auf Grund mangelnder Erfahrung nicht sicher ob er alles richtig macht. Er/sie handelt als AusbilderIn so, wie er selbst als Auszubildender behandelt worden ist oder gern behandelt worden wäre. Dieser/diese AusbilderIn hat noch Visionen, dass es Freiräume gibt, die kreativ auffüllbar sind, dass es Möglichkeiten gibt, auch ökonomischen Restriktionen zum Trotz, den Auszubildenden berufliche Handlungsfähigkeit zu vermitteln und sie dann ihren Beitrag für die Region geleistet haben, auch wenn sie nicht wissen, ob sie bleiben werden. Diese AusbilderInnen sagen sich vielleicht: *Und im Übrigen gibt es ja Gesetze und normative Vorgaben, die das ja alles genau reglementieren*<sup>170</sup>.

#### **5.2.4.3 Alltagswissen prägt AusbilderInnenhandeln**

Das Alltagswissen der AusbilderInnen prägt ihr Wissen um die Wahrscheinlichkeit von Konsequenzen. Die erwartete Auftrittswahrscheinlichkeit ihrer Handlungskonsequenzen bestimmen die Wahrscheinlichkeit, ob erwartete Konsequenzen auch eintreten. Dies ist ein subjektiver Vorgang und ist stark geprägt durch das Alltagswissen.

Fall AA (die älteren Ausbilderinnen) hat genügend Ausbildungs-, Berufs- und Lebenserfahrung, um sich der Konsequenzen seines Handelns im Rahmen seiner definierten Situationsdefinition sicher zu sein. Der individuelle Nutzen, so zu verfahren, wie immer, da dies ja erfolgreich war, ist überschaubar. Das Berichtsheft muss zur Prüfungszulassung vollständig sein - nur das zählt. Keine Experimente!

Fall AB (die jüngeren Ausbilder) wiederum kann auf wesentlich weniger Berufs-, Lebens- und Ausbildungserfahrung zurückgreifen. Diese müssen erst gesammelt werden. Der Ausbilder kann nicht sicher sein, ob das, was er tut, auch die Auswirkungen hat, die er anstrebt. Er kann auch nicht sicher sein, dass seine Bemühungen von der Seite der Vorgesetzten positiv honoriert werden. Er ist sich aber sicher, dass seine Handlungen

---

<sup>169</sup> Interview Ausbilderin G. im Unternehmen Y

<sup>170</sup> Interview Ausbilder DcheF im Unternehmen X

nicht den formalen Vorgaben widersprechen, da er sich ja die Berichtshefte vorlegen lässt, auch wenn er damit die für ihn sichtbaren Möglichkeitsräume austestet.

#### **5.2.4.4 AusbilderInnen handeln nutzenmaximierend**

Die AusbilderInnen wählen die Alternative mit dem größten Nutzen (Nutzenmaximierung) und handeln dementsprechend.

Die Präferenzen der Ausbilderinnen (AA) liegen zuerst einmal auf Handlungen mit ausgeprägtem Sozial- und Normbezug, das heißt auf der Aufrechterhaltung des vorhandenen sozialen Bezugssystems- dem Ausbildungsunternehmen. Sie gehen von einer bestimmten Situationsdefinition (Frame) aus, um ihre Handlungsalternativen und die erwartbaren Konsequenzen abzuwägen, um die erwartbare Auftrittswahrscheinlichkeit der Handlungskonsequenzen zu bestimmen und den subjektiven Nutzen einzuschätzen. Die Ausbilderinnen kommen zu der Ansicht, dass regelmäßige Kontrolle des Berichtsheftes, Druck, Sanktionen und Hilfsangebote genau den Normen und Vorgaben der Ausbildungsordnung und anderer Berufsordnungsmittel entsprechen. Man kann somit nichts falsch machen und kann mit den zur Verfügung stehenden Möglichkeiten mit einem maximalen Nutzen rechnen.

Bei den anderen Ausbildern (AB) liegen die Präferenzen zwar auch auf Handlungen mit ausgeprägtem Sozial- und Normbezug. Diese Akteure gehen aber von einer Frame-Situationsdefinition mit Tendenz zur offenen Situationsdefinition aus, die zwar eine begrenzte Anzahl von Alternativen zulässt, die Auswahl aber eher durch Nutzeneinschätzungen entschieden wird. Dies fällt auf Grund unzureichender Erfahrungen schwer. So halten sie sich an die Normen, nutzen aber die Freiräume, die ihnen diese unsichere Kommunikation aufzeigt. Diese Räume sind sehr stark geprägt von ihren meist positiven Erfahrungen bzw. eines vertrauensvollen Umgangs mit den Auszubildenden und eines eher freundschaftlichen Verhältnis zueinander. Das Berichtsheft wird kontrolliert, aber ohne Druck und Sanktionsandrohungen. Die Ausbilder wollen den höchst möglichen Nutzen für die Auszubildenden, das ist ihr Ausbildungsziel. Sie entsprechen somit den Normen, können gleichzeitig ihre positiven Erfahrungen weitergeben, hoffen, dass sie es ‚gut‘ machen und maximieren somit den individuellen Nutzen.

#### 5.2.4.5 AusbilderInnenhandeln als individueller Effekt

Die Akteure der Gruppe der AusbilderInnen präferieren Handlungen, die ihr wahrgenommenes soziales Umfeld sichern, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung. Sie leiten daraus wesentliche Grundlagen zur Bewertung ihrer Alternativen für ihr subjektives Entscheidungsverhalten ab.

Im hier dargestellten Beispiel (AB) werden Verhalten und Handlungen deutlich, die einerseits die Verantwortlichkeit des Ausbilders für die Berichtsheftkontrolle sichtbar machen. Diese werden vom Ausbilder auch wahrgenommen.

„[...] und guck nur rein und sag, ob sie das so weiter schreiben können oder nicht“ (Interview Ausbilder Dwod im Unternehmen X, Absatz 45).

Er drückt durch erst kürzlich erworbene persönliche Erfahrungen sein Verständnis bzgl. der unterschiedlichen Praktiken und Strategien der Auszubildenden aus und nimmt diese zwar ernst,

„Genau. [...] Das lassen wir nicht einfach durchgehen, wenn dann zu offensichtlich ist, dass der Bericht geschrieben wurde vom Vorgänger“ (Interview Ausbilder Dwod im Unternehmen X, Absatz 45).

achtet aber gleichzeitig darauf, dass entsprechende Bedingungen geschaffen werden, die sich positiv auf das Ausbildungsklima und somit auf die Bereitschaft auswirken, die geforderten Leistungen zu erbringen.

„Erfahrungsberichtsmäßig stell ich ihnen alle Mittel zur Verfügung, die sie brauchen, wenn sie sie haben wollen und sag ihnen auch wie man einen Bericht schreiben könnte und was man lieber vermeiden sollte. Also da haben sie auch die Möglichkeit, dass ich dann nach Feierabend auch mal sag beziehungsweise in den Pausen...“ (Interview Ausbilder Dwod im Unternehmen X, Absatz 45).

„Die Lehrlinge haben die Möglichkeit, wenn sie schreiben wollen oder so, dass sie sich in den Kantinenbereich zurückziehen. Das hat sich so ergeben, dass die Lehrlinge ihren eigenen Tisch haben...“ (Interview Ausbilder Dwod im Unternehmen X, Absatz 67).

Statt Strafen und ‚erhobener pädagogischer Zeigefinger‘ wird Wert auf die Initiierung konsensueller Prozesse und auf permanente Auseinandersetzung mit der wahrgenommenen Ausbildungswirklichkeit und ihrer Akteure gelegt. Diskurs statt Anweisung, Konsens und Überzeugen statt Dissens und Bestrafung. Seine subjektive Situationsdefinition ‚Ausbilder im landwirtschaftlichen Unternehmen‘, seine wahrgenommenes sozia-

les Bezugssystem -*Ausbildungsbetrieb- Ausbildungsprozess- Berichtsheft-* und die Wahrnehmung seiner *formalen Verantwortlichkeiten als Ausbilder* stellen dafür die Rahmenbedingungen dar. Diskurs und Konsensverhalten sind vorwiegend auf das Verhältnis zum Auszubildenden fokussiert.

Bei den älteren Ausbilderinnen (AA) sind Konsens und Diskursbemühungen eher auf die Umsetzung ihrer gefestigten habituellen Vorstellungen von Ausbildung ausgerichtet und fokussieren das Verhältnis zur „Chefetage“ als handlungsleitend.

„[...] und kann dann mit ihnen noch mal ein Wörtchen --- zur Auswertung halten. ‚Hier, so geht’s nicht‘ oder ‚Hier musst du mal ein bisschen, wo hakt’s?‘ Wir bieten ständig Hilfe an, wenn sie irgendwo nicht“ (Interview Ausbilderin R im Unternehmen Z, Absatz 164-168).

Erhalt oder Verbesserung des Prestiges im Unternehmen aber auch nach außerhalb werden durch buchstabengetreue Einhaltung formaler Vorgaben erhofft.

„Freizeit kriegen sie dafür. Und werden auch freigestellt“ (Interview Ausbilderin G im Unternehmen Y, Absatz 43).

„Bei uns haben sie die Aufgabe nach jedem Schulbesuch ihre Berichtshefte hier abzugeben (...).Dann sieht man auch gleich die Zensuren, die sie gekriegt haben“ (Interview Ausbilderin R im Unternehmen Z, Absatz 164-168).

„Aber das ist eben nicht festgelegt, so das ist diesen Monat, sondern dass es heißt so heute hat es geregnet so denn kommen sie und denn machen wir das da“ (Interview Ausbilderin G im Unternehmen Y, Absatz 43).

Diskurs und Konsens finden nur in einen eng gesteckten Rahmen zwischen wahrgenommenen Verantwortlichkeiten und individuellen Vorstellungen von einem ‚guten‘ Auszubildenden und ‚guter‘ Ausbildung statt.

„[...] sind wir immer bereit, ja immer. Also die können sogar zu mir nach Hause kommen, wenn sie was möchten. Wir haben viel Schwierigkeiten in der Ausbildung, was Schriftkram betrifft. Das muss ich sagen, Berichtsheftführung... weil gerade die nicht so gut sind in der Schule, die mögen natürlich auch nicht schreiben“ (Interview Ausbilderin G im Unternehmen Y, Absatz 18).

Es wird Hilfe angeboten, aber nur, wenn es auch erwünscht ist. Über Formalien der Ausbildung wird nicht diskutiert- sie werden durchgedrückt. Es wird erwartet, dass sich die Auszubildenden auch daran halten. Wahrgenommene Restriktionen werden weiter gegeben.

Durch Rückgriff auf positive individuelle Erfahrungen und positive Gewissheiten im sozialen Bezugsfeld und ihrer subjektiven Definition der Situation werden bei beiden Fällen (AA und AB) bis dato erfolgreiche Praktiken präferiert. Wenn zum Beispiel ein Ausbilder positive Erfahrungen im Umgang mit dem eigenen Berichtsheft in seiner Ausbildungszeit gemacht hat, wenn er das Gefühl hat, dass es ihm geholfen hat, eine gute Abschlussnote zu erreichen, wenn er meint, dass das Schreiben der Sachberichte ihm Zugang und Methode zu wichtigen beruflichen Zusatzinformationen eröffnete und dies für die spätere Berufsausübung als relevant erkannt worden ist- dann wird eben dieser Ausbilder der Art und Weise der Berichtsheftführung und den Inhalten des Ausbildungsnachweises eine hohe Wertigkeit beimessen. Er wird seine Präferenzen und Handlungsoptionen danach gewichten.

Hat ein Ausbilder im System landwirtschaftlicher Ausbildung aber wenig ‚gute‘ Erfahrungen mit dem Berichtsheft gemacht, seien es eigene Erfahrungen als Lehrling oder als Ausbilder, ist es für ihn nicht mehr als ein ‚Ordnungsmittel‘, eine Formalie, die es einzuhalten gilt, um im sozialen Bezugsfeld anerkannt zu bleiben, dann wird auch eine andere Gewichtung bei der Präferenzsetzung sichtbar werden.

Präferenzsetzungen, individuelle Situationsdefinitionen, aber auch Konzepte und Hintergrunds-Kontexte haben einen wesentlichen Einfluss auf die Art und Weise, wie die Ausbildungsordnung gelesen wird und welche Handlungen sich daraus ergeben. Sie selektieren diejenigen Themen heraus, die für sie Relevanz und Passung haben und beschreiben ‘Lesarten’. Diese Kriterien werden ab hier als Selektionskriterien bezeichnet.



## 5.2.5 Lesarten der AusbilderInnen

**Tabelle 8: Zusammenfassung der Selektionskriterien der AusbilderInnen**

| Ausbilder 1<br>(AB)                  | Ausbilder 2<br>(AB)  | Ausbilder 3<br>(AA) | Ausbilder 4<br>(AA) | Ausbilder 5<br>(AA) | Ausbilder 6<br>(AA) |
|--------------------------------------|--|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| O; S; F                              | O/P; S; E/J  | O/P; S/T; E/J       | O/P; S/T; E/J       |                     | O/P; S; E/J         |
| AO; SO; FO                           |  |                     | FO; SO              |                     |                     |
| Input- und Outcome-bezogene Konzepte |  |                     |                     |                     |                     |
| Exo-System-Ebene                     |  |                     |                     |                     |                     |
| Meso-System-Ebene                    |  |                     |                     |                     |                     |
| Legende:                             |  |                     |                     |                     |                     |
| E                                    | Pragmatismus- Institutionalismus-Syndrom   |                     |                     |                     |                     |
| F                                    | Loyalitätssyndrom  |                     |                     |                     |                     |
| J                                    | Präferenz zur autobiographischen Idealisierung   |                     |                     |                     |                     |
| O                                    | Frame- Situationsdefinitionen  |                     |                     |                     |                     |
| P                                    | Offene Situationsdefinition  |                     |                     |                     |                     |
| S                                    | Präferenz mit ausgeprägten Sozial- und Normbezug   |                     |                     |                     |                     |
| T                                    | Präferenz mit ausgeprägtem Persönlichkeitsbezug  |                     |                     |                     |                     |
| O/P                                  | Frame-Situationsdefinition mit Tendenz zur offenen Situationsdefinition                              |                     |                     |                     |                     |
| E/J                                  | Pragmatismus-Institutionalismus-Syndrom mit Tendenz zur autobiographischen Idealisierung             |                     |                     |                     |                     |
| S/T                                  | Präferenz mit ausgeprägtem Sozial- und Normbezug mit Präferenz mit ausgeprägtem Persönlichkeitsbezug |                     |                     |                     |                     |
| FO                                   | Fachorientierung   |                     |                     |                     |                     |
| SO                                   | Systemorientierung   |                     |                     |                     |                     |
| AO                                   | Auszubildendenorientierung   |                     |                     |                     |                     |

Quelle: Eigene Darstellung 2011 (vgl. auch S. XXX)

Die Gruppe der AusbilderInnen definieren ihre Ausbildungswirklichkeit überwiegend aus der Position einer Frame-Situationsdefinition (O) und einer Präferenz des ausgeprägten Sozial- und Normbezugs (S) heraus um daraus wesentliche Grundlagen zur Bewertung ihrer Alternativen für ihr subjektives Entscheidungsverhalten abzuleiten und die Aufrechterhaltung des sozialen Bezugssystems zu betonen (GIESE/RUNDE 1999, S. 26). Obwohl die Entscheidungsgrundlagen sich ähneln, werden doch recht große Unterschiede in der Wahrnehmung und Umsetzung der Verantwortlichkeit von AusbilderInnen für die Berichtsheftkontrolle offensichtlich.

Die jüngeren Ausbilder (Fall AB) sehen es als wichtige Voraussetzung, entsprechende Bedingungen im unmittelbaren Arbeits- und Ausbildungsumfeld zu schaffen. Diese wirken sich positiv auf das Ausbildungsklima aus und vergrößern die Bereitschaft der

Auszubildenden, die geforderten Leistungen, zum Beispiel regelmäßiges Schreiben des Berichtsheftes, zu erbringen. Ihr Umgang mit den Auszubildenden ist gekennzeichnet durch Diskurs statt Anweisung, Konsens und Überzeugen statt Dissens und Bestrafung. Soziale Beziehungen, auch außerhalb der Ausbildungszeit, werden als wichtig angesehen. Sie erwarten die Übernahme von Verantwortung und Leistungsbereitschaft seitens der Auszubildenden. Sie erhoffen sich davon einen guten Abschluss der Auszubildenden und Förderung und Herstellung ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit einschließlich eines Beitrages zur Persönlichkeitsentwicklung zu leisten.

Die älteren Ausbilderinnen (Fall AA) erhoffen sich Erhalt oder Verbesserung von Prestige im Unternehmen aber auch nach außerhalb durch gute Abschlussleistungen ‚ihrer Lehrlinge‘ und fallen durch buchstabengetreue Einhaltung formaler Vorgaben auf. Diskurs und Konsens finden nur in einen eng gesteckten Rahmen zwischen wahrgenommenen Verantwortlichkeiten und den eigenen Vorstellungen von einem Auszubildenden und Ausbildungsqualität statt. Über Formalien der Ausbildung wird nicht diskutiert, sie werden durchgedrückt. Es wird erwartet, dass sich die Auszubildenden auch daran halten. Wahrgenommene Restriktionen werden weiter gegeben und eigene erfolgreiche Praktiken präferiert.

Es konnte sichtbar gemacht werden, dass die Handlungen der AusbilderInnen in Bezug auf die Vorgaben der Ausbildungsordnung zum Berichtsheft sehr wohl Anschlussmöglichkeiten zur Ausbildungsordnung erkennbar werden lassen. Aber es werden auch Aspekte der Ausbildungswirklichkeit und in der Interaktion zwischen AusbilderInnen und Auszubildenden sichtbar, die sich in den Vorgaben der Ausbildungsordnung nicht wiederfinden lassen.

### **5.3 Die Auszubildenden**

Die Gruppe der interviewten Auszubildenden stellt sich als recht heterogen dar. Ihr Alter liegt zwischen 18 und 30 Jahren. Sie sind alle männlich, aus der Region und wohnen im Ausbildungsort oder zumindest in seiner Nähe. Für zwei ist dies eine Zweitausbildung in Form einer Umschulung oder einer regulären Berufsausbildung im dualen System. Für alle ist die Berufsausbildung zum Landwirt der Wunschberuf, auch wenn nicht alle in einem landwirtschaftlichen Milieu aufgewachsen sind. Sie bringen dementsprechend sehr unterschiedliche Lebenserfahrungen, Vorstellungen vom Beruf, von ihrer

Ausbildungszeit und vom Ausbildungsbetrieb ein. Das manifestiert sich auch in ihrer Definition der Situation, ihrer Präferenzsetzung und Handlungsoptionen im Umgang mit dem Berichtsheft.

Die Analyse vor dem Hintergrund des Mehr-Ebenen-Habitus-Modells zeigte auf, dass die Gruppe der ‚Auszubildenden‘ folgende Selektionskriterien für ihr Entscheidungsverhalten nutzte<sup>171</sup>:

**Tabelle 9: Selektionskriterien der Auszubildenden**

| Auszubildender 1<br>GP1 im Unternehmen X | Auszubildender 2<br>GP2 im Unternehmen X   | Auszubildender 3<br>GP3 im Unternehmen X | Auszubildender 4<br>DB im Unternehmen Y | Auszubildender 5<br>JZ im Unternehmen Y |
|--|--|--|---|---|
| Q; U                                     | P/O; T/S   | O/Q; U/T                                 | Q; U                                    | N/Q; U                                  |
| Input-bezogene Konzepte                  |  | Input- und Output-bezogene Konzepte      |   |   |
| Meso- und Mikrosystem-Ebene              |  |  |   |   |
| Legende:                                 |  |  |   |   |
| N  | Habit-Situationsdefinition   |  |   |   |
| O  | Frame- Situationsdefinitionen  |  |   |   |
| P  | Offene Situationsdefinition  |  |   |   |
| Q  | Restriktionsbedingte Situationsdefinition  |  |   |   |
| S  | Präferenz mit ausgeprägten Sozial- und Normbezug   |  |   |   |
| T  | Präferenz mit ausgeprägtem Persönlichkeitsbezug  |  |   |   |
| U  | Präferenzen mit ausgeprägtem Restriktionsbezug   |  |   |   |
| P/O                                      | Offene Situationsdefinition mit Tendenz zur Frame-Situationsdefinition   |  |   |   |
| T/S                                      | Präferenzen mit ausgeprägtem Persönlichkeitsbezug mit Tendenz zur Präferenz mit ausgeprägten Sozial- und Normbezug |  |   |   |
| O/Q                                      | Frame- Situationsdefinitionen: mit Tendenz zur Restriktionsbedingten Situationsdefinition                          |  |   |   |
| U/T                                      | Präferenzen mit ausgeprägtem Restriktionsbezug mit Tendenz zur Präferenz mit ausgeprägtem Persönlichkeitsbezug     |  |   |   |
| N/Q                                      | Habit-Situationsdefinition mit Tendenz zur restriktionsbedingten Situationsdefinition                              |  |   |   |

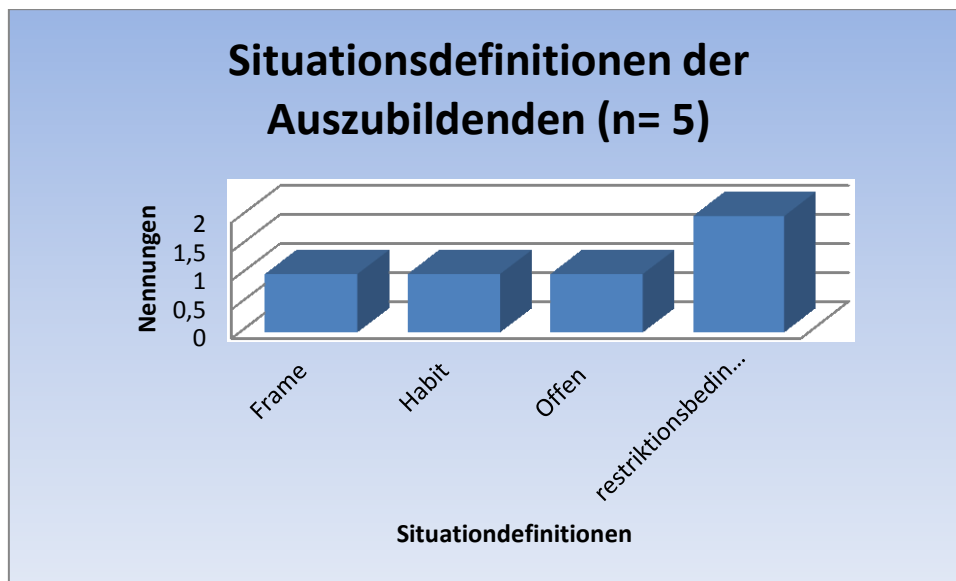
Quelle: eigene Darstellung 2011

Die Daten wurden in die nachfolgenden Abbildungen übertragen und die Verteilung der Selektionskriterien ‚Situationsdefinitionen‘ und ‚Präferenzen‘ visualisiert. Grundlage dafür war eine Kohärenzanalyse der Aussagen zum Berichtsheft aller fünf Auszubildenden und der Inhalte der Ausbildungsordnung vor dem Hintergrund des MEHM.

Es werden nur jeweils die Erstnennungen der Situationsdefinition und der Präferenzsetzungen visualisiert<sup>172</sup>.

<sup>171</sup> Eine zusammenfassende tabellarische Darstellung befindet sich im Anhang unter „Zusammenfassende Tabelle der Selektionskriterien am Beispiel des Umgangs mit dem Berichtsheft aller interviewten Akteure“.

**Abbildung 10: Situationsdefinitionen der Auszubildenden**



Quelle: eigene Darstellung 2012

Die Auszubildenden gehen von sehr heterogenen Situationsdefinitionen aus. Ein Auszubildender/Auszubildende nimmt eine Offenen Situationsdefinition mit Tendenz zur Frame-Situationsdefinition vor, eine/ein Auszubildende/Auszubildender nimmt eine Frame- Situation mit Tendenz zur Restriktionsbedingten Situation und ein/eine Auszubildender/Auszubildende nimmt eine Habit-Situation mit Tendenz zur Restriktionsbedingten Situation wahr. Eine von den Auszubildenden häufig gewählte Situationsdefinition ist eine, die durch Restriktionen (Q)<sup>173</sup> bedingt scheint (n=3)- die restriktionsbedingte Situationsdefinition. Diese bietet ihnen keine Entscheidungsalternativen an, da die wahrgenommenen Restriktionen dies nicht zulassen.

„Ja, dann muss ich das Berichtsheft schreiben, das ist auch eine Pflicht.  
Ist so“ (Azubi GP1 im Unternehmen X, Absatz 128-129).

Der Auszubildende nimmt in diesem Fall keine Alternative zum regelmäßigen Schreiben des Berichtsheftes wahr, auch wenn ihm das nicht gefällt. Zu dieser normativen Restriktion gibt es für ihn zu diesem Zeitpunkt keine Alternative. Wenn der Auszubildende das Berichtsheft nicht normgerecht vor der Abschlussprüfung vorlegt, wird er

---

<sup>172</sup> Mehrfachnennungen sind möglich. Diese werden beschrieben als ‚Situationsdefinition XY mit Tendenz zur Situationsdefinition YZ‘.

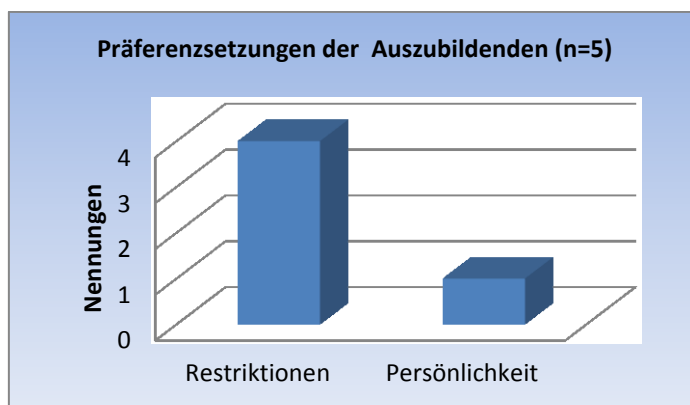
<sup>173</sup> Als Wirkungseffekte des ‚Möglichkeiten-Kontext‘ werden unterschiedliche Grade und Formen von Restriktionen angenommen: soziale und körperliche Restriktionen, finanzielle Restriktionen, Infrastrukturrestriktion, normative Restriktion, Wissens- bzw. Informationsrestriktion (GIESE, RUNDE ET AL. 1999, S. 21)

nicht zur Prüfung zugelassen, was wiederum zu massiven sozialen Konflikten führen dürfte.

„Ich weiß, ich weiß. Also, das sagen sie uns natürlich und das ist ja kein Problem“ (Azubi GP2 im Unternehmen X, Absatz.330-332).

Recht nahe liegend sind deshalb auch die Präferenzen, welche die untersuchte Akteursgruppe (n=5) hauptsächlich setzt - Präferenzen mit ausgeprägtem Restriktionsbezug. Für vier der Auszubildenden stellt das Führen des Berichtsheftes eine Begrenzung dar.

#### Abbildung 11: Präferenzsetzungen von Auszubildenden



Quelle: eigene Darstellung 2012

Die Auszubildenden werden von sozialstrukturellen Ungleichheiten geprägt und so in ihrem Entscheidungsverhalten beeinflusst (GIESE/RUNDE 1999, S. 26). Sie nehmen sich als Lehrlinge, Lernende, Jugendliche oder auch schon junge Erwachsene wahr, die auf Grund geringen sozialen Kapitals eine Position im sozialen Raum haben (BOURDIEU 1983), die erst einmal wenig Macht und Prestige beinhaltet<sup>174</sup>. Außerdem sind sie erstmals in eine betrieblichen Hierarchie eingebunden, deren Funktionen und inneren Strukturen sie nicht durch- und überblicken können. Die Auszubildenden meinen, ihnen mehr oder weniger ‚ausgeliefert‘ zu sein. Der Ausbilder ist im wahrsten Sinne ihr ‚Meister‘ und sagt, wo, wann und wie es langgeht. Ihre Erfahrungen und auch ihre ‚Macht‘ aus dem schulischen Milieu nutzen ihnen in dieser Situation wenig. Sie sind verunsichert und suchen nach Sicherheit in ihrem Entscheidungsverhalten und Handeln. Beides bietet ihnen Normen und Regeln, die sie nur berücksichtigen brauchen, um erfolgreich zu sein.

---

<sup>174</sup> Vgl. Kapitel 3.2.3 „Akteure des landwirtschaftlichen Berufsbildungssystems“

„Ich habe die Pflicht zur Schule zu gehen. [...] Ja, dann muss ich das Berichtsheft schreiben, das ist auch eine Pflicht. Ist so. So ---- was hab ich da noch? Ich habe auch die Pflicht zur Arbeit zu kommen, wenn ich nicht krank bin. Ich habe auch die Pflicht das zu machen, was mir vorgewiesen wird. Also, nicht direkt... Kommt drauf an, von wem es kommt, ne“ (Azubi GP1 im Unternehmen X, Abs. 123-129).

Können Auszubildende auf mehr Lebenserfahrung zurückgreifen, weil sie schon eine Lehre abgeschlossen haben, sie schon Verantwortung für eine Familie haben oder einfach nur älter sind, dann neigen sie in ihrem Entscheidungsverhalten zu einer Habit- oder Offenen Situationsdefinition und einer Präferenzsetzung mit ausgeprägtem Persönlichkeitsbezug oder Sozial- und Wertebezug. Ihr Entscheidungsverhalten orientiert sich dann entweder am vorgefundenen sozialen Bezugssystem, dem betrieblichen Ausbildungsalltag und seinen Akteuren- oder an den personellen Fähigkeiten und Gegebenheiten, die ihren Vorstellungen am ehesten entsprechen. Individuelle Präferenzen und Gesichtspunkte der Nutzenmaximierung oder verinnerlichte Hintergrundüberzeugungen sind dann als Rahmung für die Präferenzsetzung als entscheidend anzusehen.

„Ich finde es ist Zeitverschwendung. Also, ich sage mal, die Erfahrungsberichte finde ich sehr wichtig, ne so zu schreiben halt über irgendein Thema, da einen Aufsatz zu schreiben über 3, 4 Seiten über das..., das find ich gut, aber jetzt wirklich jeden Tag: ‚Heute hat’s geregnet, es waren 17 Grad, ich habe heute den Stall gefegt‘.... Das find ich, das ist --- erniedrigend finde ich das“ (Azubi GP2 im Unternehmen X, Absatz 343).

Gemeinsam aber ist allen Auszubildenden ihr Zugriff auf die Attributionen der Meso- und der Mikro-System-Ebene als ihr individueller Handlungs-Hintergrund und das Heranziehen von überwiegend inputbezogenen Konzepten zur Definition der Situation.

Die individuell wahrgenommene betriebliche Ausbildungswirklichkeit gibt ihnen den Entscheidungsrahmen vor und sie handeln ‚normgerecht‘. Das kann bedeuten, dass das Berichtsheft als Ausbildungsnachweis verstanden wird, was den aktuellen Stand der Ausbildung nachvollziehbar und kontrollierbar macht. Kann aber auch lediglich als Zwang empfunden und wenn überhaupt, dann nur widerwillig geschrieben werden.

„Auf eine Art ist gut, aber manchmal hat man auch keinen Bock zu schreiben. Wenn man mal 2 Wochen zurückschreibt oder so, ist das ja kein Problem, aber jedes Mal... ist man gezwungen sozusagen. Es gibt einige Lehrlinge, die die gar nicht geführt haben, halbes Jahr...[...]. Die haben das jetzt erst alles...“ (Azubi DB im Unternehmen Y, Absatz 271-283).

Ihre sozialen Beziehungen zum Ausbilder, die über die des Meister-Lehrlings hinausgehen, werden als wesentliche Komponenten ihres Ausbildungserfolges gesehen. Dazu gehört auch die regelmäßige Kontrolle ihres Berichtsheftes, Hilfestellung bei seiner Erstellung, Vertrauen und Übertragung von Verantwortung. Formale Qualifikationen wie die Ausbildereignung sind für sie weniger relevant.

„Wir müssen unseren Wochenbericht jede Woche abgeben. Also wir machen einen Wochenbericht und müssen den jede Woche dem Chef oder dem Ausbilder zeigen. Wird gleich gesagt, was man verbessern kann, was man zuschreiben kann... --- Ja, und der wird immer regelmäßig geführt und wird denn abgegeben und kontrolliert“ (Azubi DB im Unternehmen Y, Absatz 263).

[...] gibt's alle halbe Jahre und bei Bedarf halt öfter, - wenn hat was vorgefallen ist. --- Ja, denn kann man auch mal seine Meinung sagen. Und wenn man mit Leuten ein Problem hat, denn kann man zum Chef hingehen, die spricht dann.... Meinung, was man so machen sollte. Weil als erstes die beste Lösung, zum Facharbeiter persönlich gehen und nicht gleich“ (Azubi JZ im Unternehmen Y, Absatz 380).

Wirklichkeitswahrnehmung und Präferenzsetzungen der Auszubildenden gehen über die Ausbildungsordnung hinaus

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich Auszubildende als recht homogene Gruppe bezüglich ihrer Definition der Situation und der Wahl ihrer Präferenzen darstellen. Unterschiede sind auf mehr leben- und arbeitsweltliche Erfahrungen durch ein höheres Eintrittsalter zurückzuführen. Grundsätzlich befürworten Auszubildende Normen und Regeln der landwirtschaftlichen Ausbildung- diese geben ihnen Sicherheit für ihr ‚neues‘ Handlungsfeld. Gleichzeitig sehen sie die Relevanz des Berichtsheftschreibens nicht ein, denn ihnen sind die Folgen zwar theoretisch klar, aber sie werden nicht als Alternative wahr genommen. Sie sehen sich in ihrer persönlichen Freiheit eingeengt. Trotzdem wird das tägliche Schreiben als alternativlos gesehen, da sie ihre Stellung im System landwirtschaftlicher Berufsbildung genau abschätzen. Soweit entsprechen ihre ‚Lesarten‘ den Intentionen der Ausbildungsordnung - Sicherheit, Qualität und Ordnung im Ausbildungsprozess kann und muss durch die Ausbildungsordnung gewährleistet werden. Aber Auszubildende bewerten ihre sozialen Beziehungen zum Ausbilder als wesentliche Komponente ihres Ausbildungserfolges.

„Also sozial sind sie eigentlich alle. So, wenn man Probleme hat, kann man hier immer hinkommen wirklich, kann man wirklich mit jedem sprechen, ob das der oberste Chef ist oder der jüngste Chef oder weiß ich

wer das ist. Das ist wirklich sehr gut so. Also, selbst, wenn das nicht mal mit dem Betrieb zu tun hat, sondern außerhalb, versuchen die irgendwo zu helfen. Das ist wirklich so, das ist wirklich kein Quatsch, das stimmt wirklich. Fachlich – ja brauchen wir nicht drüber reden, sonst wären sie nicht auf dem Punkt, wo sie sind – ganz einfach – sage ich mal so, also das haben sie auf jeden Fall drauf“ (Azubi GP3 im Unternehmen X, Absatz 242).

Soziales Miteinander, freundschaftliche Atmosphäre, Vertrauen und Übertragung von Verantwortung scheinen für sie nicht nur wesentliche Erfolgsfaktoren für einen erfolgreichen Berufsabschluss zu sein, sondern stellen für sie auch einen wertvollen Aspekt ihrer Persönlichkeitsentwicklung dar.

„Also, so auf jeden Fall sind sie sozial und ich find auch hier in dem Betrieb ist es so, dass auch nach der Arbeit viele aus dem Betrieb, auch unsere Ausbilder, zusammensitzen und miteinander reden und, dass mal ins Kino gefahren wird oder dass mal zur Party gefahren wird. Oft ist das nicht ganz gut, sagen viele, ja. Ich mein das halt eben so, bei uns wird das so auseinander gehalten, auch wenn ich dann ..??. wenn Arbeit wieder ist fällt das dann wieder weg. Dann wird’s wieder ganz normal, geht dann wieder ganz normal, also privat ist dann was anderes. Das wird gut auseinander gehalten, wird auch nicht irgendwie gegen einen verwendet oder... Das ist jetzt übersozial“ (Azubi GP3 im Unternehmen X, Absatz 246).

Dabei sind formale Qualifikationen wie die Ausbildereignung nicht entscheidend.

Die Handlungswirklichkeit der Auszubildenden hat zwar eine Vielfalt an Anschlussmöglichkeiten an die Verordnung selbst, es kommt aber gleichzeitig auch zu Differenzen. Und hier liegt eine große Chance.

Obwohl hier nur auf Daten von fünf Auszubildenden in zwei unterschiedlichen landwirtschaftlichen Ausbildungsbetrieben zurückgegriffen werden konnte, können doch wesentliche Merkmale und Gemeinsamkeiten ihres Rezeptionsverhaltens der Inhalte der Verordnung zur Ausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin am Beispiel des Umgangs mit dem Berichtsheft aufgezeigt werden.

## **5.4 ,AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen‘**

Der Gruppe ,AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen‘ (AG) gehören männliche oder weibliche Selbstständige an. Sie stehen allein oder gemeinsam mit Teilhabern - dies können auch Familienmitglieder sein - einem landwirtschaftlichen Unternehmen verschiedener Rechtsformen vor und sind für die dort Tätigen und für den Betriebserfolg verantwort-



lich. Ökonomische Zielstellungen haben demnach einen hohen Stellenwert, wohingegen sie pädagogischen Zielstellungen zu integrieren versuchen oder diese für sie eher nachrangige Bedeutung haben. Sie sind als ‚Ausbilder‘ bei der zuständigen Stelle registriert und ‚Chef‘ ihres Unternehmens in Personalunion. Diese Gruppe hat mindestens einen Diplom-Abschluss in einem landwirtschaftlichen Beruf und zahlreiche Qualifikationen im Bereich des Marketings, der Wirtschaft, der Landwirtschaft aber auch in der Berufs- und Sonderpädagogik. Sie sind meist für ein bis mehrere abhängig Beschäftigte verantwortlich und beauftragen diese mit der Ausbildung ihrer Auszubildenden und/oder tun es auch selbst. Ihr Firmenkonzept beruht auf eher konventionellem Anbau oder Tierzucht unter Beachtung der Regeln der guten Praxis, umweltrelevanten Aspekten mit regionalen Bezügen<sup>175</sup>, aber auch dem Konzept der biologisch-dynamischen Produktion. Sie schließen enge Kooperationen mit unterschiedlichen Wirtschafts- und Produktionsweisen auch und besonders im Ausbildungsprozess nicht aus. Ihre pädagogischen Grundeinstellungen, Denkmuster und ihre Umsetzung in die betriebliche Ausbildungspraxis scheinen von den spezifischen betrieblichen Rahmenbedingungen (Größe, Produktpalette usw.) aber auch von ihrem habituellem Zugriff auf individuell verfügbare Kontexte abhängig zu sein.

Diese Gruppe besteht aus 4 Akteuren, welche sowohl Ausbilder im Sinne des BBIG (BMJ 2005) als auch Betriebsinhaber oder Geschäftsführers eines landwirtschaftlichen Ausbildungsbetriebes sind. Die aus den geführten Interviews selektierten Textstellen zum Umgang mit dem Berichtsheft erbrachten nach ihrer Analyse nachfolgende Selektionskriterien:

---

<sup>175</sup> Hinweise zu einem „Regionalkonzept“ fanden sich schon in einer Studie zur Ausbildungsqualität landwirtschaftlicher Ausbildung in Mecklenburg-Vorpommern (SORGE 2010)

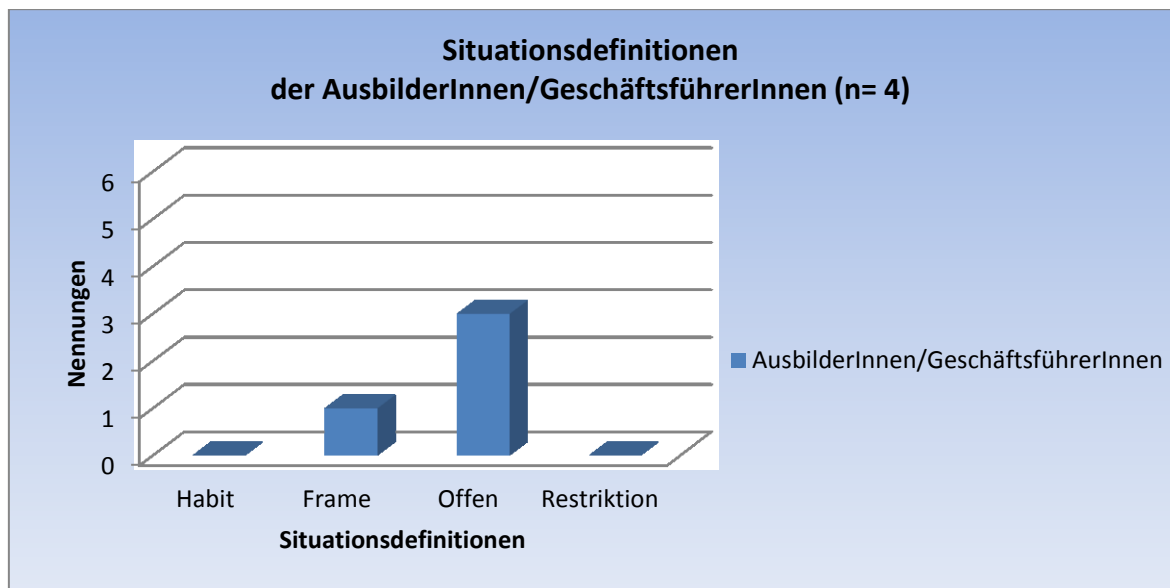
**Tabelle 10: Selektionskriterien der AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen**

| AusbilderIn/<br>GeschäftsführerIn 1  | AusbilderIn/<br>GeschäftsführerIn 2              | AusbilderIn/<br>GeschäftsführerIn 3 | AusbilderIn/<br>GeschäftsführerIn 4 |
|--------------------------------------|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| P/ O; T/ S; E                        | P; S; G  | Q; S; G                             | P; S; E/G                           |
| FO/AO; DL                            |  | FO/AO                               |                                     |
| Input- und Outcome-bezogene Konzepte |  |                                     |                                     |
| Makro-System-Ebene                   |  |                                     |                                     |
| Exo-System-Ebene                     |  |                                     |                                     |
| Meso-System-Ebene                    |  |                                     |                                     |
| Mikro-System-Ebene                   |  |                                     |                                     |
| Legende:                             |  |                                     |                                     |
| P                                    | Offene Situationsdefinition                      |                                     |                                     |
| O                                    | Frame-Situationsdefinition                       |                                     |                                     |
| T                                    | Präferenz mit ausgeprägtem Persönlichkeitsbezug  |                                     |                                     |
| S                                    | Präferenz mit ausgeprägten Sozial- und Normbezug |                                     |                                     |
| Q                                    | Restriktionbedingte Situationsdefinition         |                                     |                                     |
| E                                    | Pragmatismus- Institutionalismus-Syndrom         |                                     |                                     |
| G                                    | Rigiditätssyndrom                                |                                     |                                     |
| FO                                   | Fachorientierung                                 |                                     |                                     |
| AO                                   | Auszubildendenorientierung                       |                                     |                                     |
| DL                                   | Pädagogische Grundpositionen: die Logotropen     |                                     |                                     |

Quelle: eigene Darstellung 2011

Die nachfolgende Abbildung stellt die individuellen Situationsdefinitionen der Akteure der Gruppe der AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen dar (n=4). Mehrfachnennungen sind möglich. Diese werden beschrieben als ‚Situationsdefinition XY mit Tendenz zur Situationsdefinition YZ‘. Die Analyse der geführten Interviews und ihrer Aussagen zum Umgang mit dem Berichtsheft brachte für die Gruppe der AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen folgende Verteilung der Situationsdefinitionen:

**Abbildung12: Situationsdefinitionen der AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen**

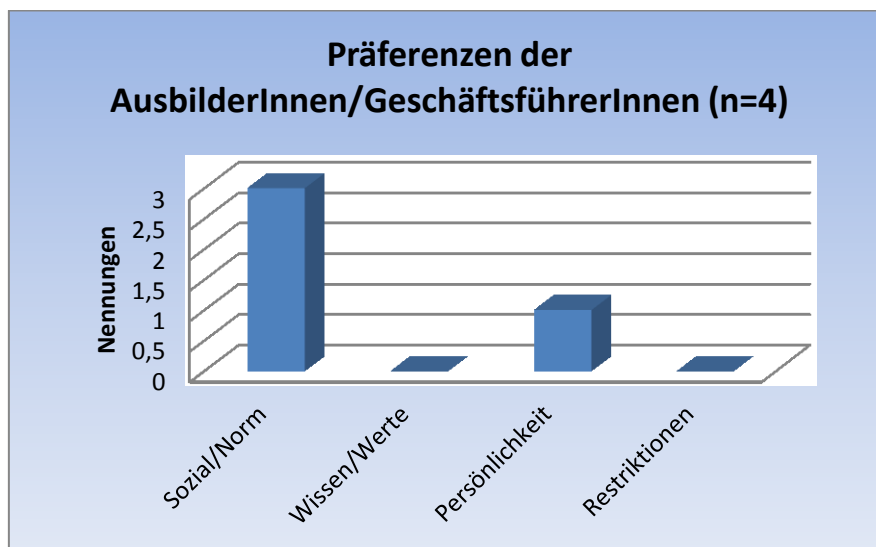


Quelle: eigene Darstellung 2012

Die Gruppe ‚AusbilderInnen /GeschäftsführerInnen‘ nimmt ihre Handlungswirklichkeit und Handlungsalternativen überwiegend aus einer Offenen Situationsdefinition heraus vor (n=3, davon ein Akteur mit Tendenz zur Frame-Situationsdefinition). Ein Akteur nimmt seine Situation aus Perspektive der Restriktionen wahr. Sie können auf Grund ihrer Position als Geschäftsführer, Teilhaber oder Betriebsinhaber ihre individuellen Präferenzen in den Vordergrund rücken. Gesichtspunkte der Nutzenmaximierung werden zusätzlich als Entscheidungskriterium herangezogen, da ökonomisches Denken eine wesentliche Kompetenz einer solchen Person sein muss. Es ist aber neben einer Offenen Situationsdefinition auch eine Tendenz zur Frame-Situationsdefinition festzustellen. Eine Rahmung ihrer Situation erfolgt durch das Heranziehen einer begrenzten Anzahl von Alternativen. Dies setzt ein soziales Netzwerk voraus, was „intersubjektiv geteilte normative Geltungsansprüche der Handlungskordinierung erhebt“ (GIESE/RUNDE 1999, S. 29). Bei den AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen landwirtschaftlicher Ausbildungsbetriebe stellt das soziale Netzwerk die regionalen gesellschaftlichen Vorgaben dar, wie Organisationen, gesetzliche Vorgaben, Vereine, aber auch Traditionen und regionales Selbstverständnis und Besonderheiten. Sie wollen Teil dieses Netzwerkes werden bzw. bleiben, sie wollen sich einbringen und dazugehören, so dass ihnen dann nicht alle objektiv möglichen Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen.

Die nachfolgende Abbildung stellt die Präferenzsetzungen der Gruppe der AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen (n=4) in einem Säulendiagramm dar. Durch eine Kohärenzanalyse konnten die Texte- Ausbildungsordnung und Aussagen dieser Akteure zum Umgang mit dem Berichtsheft- analysiert und die Ergebnisse visualisiert werden. Mehrfachnennungen sind möglich. Diese werden beschrieben als ‚Präferenz XY mit Tendenz zur Präferenz YZ‘.

**Abbildung 13: Präferenzen der AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen**



Quelle: eigene Darstellung 2012

Die oben dargestellte Akteursgruppe setzt ihre Handlungs-Präferenzen sehr homogen. Drei der Befragten lassen die Präferenz Sozial- und Normbezug erkennen, ein Akteur die Präferenz zum ausgeprägten Persönlichkeitsbezug. Die favorisierte Präferenz mit ausgeprägtem Sozial- und Normbezug steht in engem Zusammenhang mit der Wahrnehmung einer Offenen Situationsdefinition. Denn diese betont der Wunsch nach einer Aufrechterhaltung des sozialen Bezugssystems- hier zur Heimat-Region. Dies kann zu einem Entscheidungsverhalten führen, was stark auf Diskurs und Konsens ausgelegt ist und von dem Wunsch begleitet ist, sich und seine Firma einzubringen.

„Denn denk ich mal, ist das eine tolle, ganz tolle Chance und hierzu muss man also einen Teil von wiedergeben und muss dann auch in der Umgebung, in der man lebt, und mit den Leuten [...]. Tut man was. Tolle Angelegenheit hier. Ruhig. Stressfrei“ (AusbilderIn/GeschäftsführerIn N auf Gut X, Absatz 191-196).

Die Präferenzsetzung ‚ausgeprägter Sozial- und Normbezug‘ als wesentliche Variablen des Entscheidungsverhaltens verweist neben dem Zugriff auf inputbezogene Konzepte in geringem Maße auch auf Konzepte, die das Output des Ausbildungsprozesses betonen, wie die Hinweise auf die besondere Bedeutung des Ausbildungsnachweises für die Zulassung und das Ergebnis der Abschlussprüfung. Aber eine noch größere Bedeutung für diese Gruppe haben Konzepte, welche auf das Outcome der Ausbildungsqualität fokussieren. Sie legen Wert auf eine Ausbildung, die die Eignung des Auszubildenden für den Arbeitsmarkt gewährleistet, auf Kompetenzen, die es dem Jugendlichen erlauben, langfristig an der Gesellschaft teilzuhaben bzw. für seine Heimatregion da zu sein und gesellschaftliche Leistungen zu vollbringen. Diese Konzepte greifen auf Attributionen der Makroebene, auf ethische und anthropologische Vorstellungen zurück, aber auch auf die der Exosystem-Ebene, wie beispielsweise auf die Normen der Berufsausbildung. Sie nutzen Attributionen der Mesosystem-Ebene, wie differenzierte betriebliche Rahmenbedingungen und ökonomische Restriktionen. Attributionen der Mikrosystem-Ebene haben hier eine besondere Bedeutung, da diese konkrete verinnerlichte Vorstellungen des/der AusbilderIn/GeschäftsführerIn zu den Beziehungen zum Jugendlichen und zur Region selbst widerspiegeln und das Entscheidungsverhalten und konkreten Handlungen vor Ort beeinflussen.

Auch wenn dieses Ergebnis fast erwartbar war, verwundert doch die starke Betonung von outcomebezogenen Konzepten. Damit gehen AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen weit über das von der Ausbildungsordnung Geforderte hinaus. Sie übernehmen damit nicht nur Verantwortung für die Ausbildung von jungen Menschen, für ihre berufliche Zukunft, für den landwirtschaftlichen Berufsstand und für das eigene Unternehmen. Sie bringen Kapital ein und vermehren es, um für die Region, die für sie eine besondere Bedeutung hat, eine positive Funktion zu erfüllen. Trotz starker ökonomischer und normativer Restriktionen bestimmen doch eine ausgeprägte soziale und normative Präferenzsetzung ihre Entscheidungen und ihr Handeln. Dieser Aspekt sollte in der weiteren Qualitätsdiskussion der Ausbildungsordnungs- Rechtswirkungs- und Berufsbildungsforschung unbedingt Berücksichtigung finden.

## **5.5 Das Selektionsverhalten der BerufsbildungsexpertInnen**

Als ‚Experten‘ des Berufsbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland werden Akteure des im Kapitel 4, Abschnitt 4.1.2. ‚Die Welt(en) der Verordnung‘- eine Möglich-

keit zum Verringern von Unsicherheit‘ beschriebenen Handlungsraumes ‚Exosystem-Ebene‘ bezeichnet. Danach sind Akteure dieser Ebene gleichzeitig Akteure unterschiedlich ausdifferenzierter Funktionssysteme wie ‚Recht‘; ‚Politik‘ und ‚Bildung‘ und führen in Abhängigkeit ihrer Funktionen unterschiedliche Operationen aus. Sie handeln zum Einen entsprechend ihrer individuellen habituellen Dispositionen, sind aber zum Anderen der funktionalen Struktur von Organisationen und Institutionen und ihren Kontexten untergeordnet. Ihr Kommunizieren und Handeln stößt bei der jeweiligen Systemfunktion an ihre Grenzen. In Anlehnung an Kapitel 3.2.3.4. ‚Landes- und Bundesexperten‘ werden demnach Beamte und Angestellte von Ämtern und Ministerien als ‚Berufsbildungsexperten‘<sup>176</sup> bundesweit (EB) oder als die ‚Verordnungsmacher‘ bezeichnet. Die Akteursgruppe ‚ExpertInnen des Landes‘ (EL) ist nur implizit am Entstehungsprozess von Ausbildungsordnungen als Sozialpartner beteiligt. Unterscheidungen in ‚Experten des Landes‘ und ‚Berufsbildungsexperten bundesweit‘ werden nur in wesentlichen Merkmalen vorgenommen.

Die Akteursgruppe EB (n= 10) besteht in der Mehrzahl aus männlichen Akteuren zwischen 45 und 60 Jahren. Bei den ExpertInnen des Landes hingegen finden sich auch einige weibliche Akteure mit der gleichen Altersstruktur. Als wesentliche Akteure sind der Gruppe EB neben BeamtInnen (Ministeriale) aus verschiedenen Bundes- und Landesministerien (Wirtschaftsministerium der Länder und das BMWi) auch Vertreter von Sozialpartnern (Unternehmerverbände, Gewerkschaften, Bauernverband, Interessensvertreter), VertreterInnen der Landwirtschaftskammern und zuständigen Stellen der Länder zu zurechnen. BerufsschullehrerInnen und AusbildungsberaterInnen werden nicht hierunter gefasst<sup>177</sup>. Hauptaufgaben und Verantwortungsbereiche aller Berufsbildungsexperten (EB und EL) im Agrarbereich sind in Abhängigkeit ihrer speziellen Stellung unterschiedlich, lassen sich aber auf folgende Tätigkeitsschwerpunkte fokussieren: Organisation, Regelung, Neuordnung, Koordination, Beratung, Lobbyarbeit, Forschung, Planung. Deren handelnde Akteure schaffen Rahmenbedingungen für den Berufsbildung, organisieren Prozesse, passen Vorhandenes an, handeln aus und sanktionieren, fangen Diskurse an und bringen diese voran. Berufsbildungsexperten im Agrarbereich

---

<sup>176</sup> Es gibt zwar die Ansicht, dass Beamte aus dieser Perspektive heraus nicht mehr als Akteure im Sinne von einem sozial handelnden menschlichen Individuum verstanden werden können, sondern als ein Akteur, der sich aus mehreren Einzelakteuren zusammensetzt und eine bezüglich wichtiger Parameter homogene ontologische Einheit, meist eine Organisation, bildet (NEWIG 2004, zugegriffen am 24.12.2010). Dieser Ansicht wird sich hier nicht angeschlossen. Es wird weiterhin von Einzelakteuren ausgegangen.

<sup>177</sup> Zwar sind auch sie Landesbeamte bzw. Angestellte des Landes wie beispielsweise in Mecklenburg-Vorpommern und somit gleichzeitig ‚Landesexperten‘. Ihre Rolle und Funktionen in Berufsbildungssystem sind aber doch so anders geartet, dass sie nicht mit den hier definierten ‚Landesexperten‘ kompatibel sind und als eigene Gruppen definiert werden müssen.

sind ihrer jeweiligen Dienststelle, Behörde, Partei oder Verband verpflichtet. Die Berufsbildungsexperten besitzen mindestens einen Hochschulabschluss oder sind promoviert in einem landwirtschaftlichen Fachbereich, der Verwaltung, Wirtschaft und /oder Recht.

Bei den *Experten des Landes* (EL) (n=3) geht es um Personen, die als Vertreter der zuständigen Stelle oder im Auftrag der zuständigen Stelle gemäß BBIG § 71 Absatz 3 (BMJ 2005) beauftragt sind, die Berufsausbildung in Berufen der Landwirtschaft, einschließlich der ländlichen Hauswirtschaft durchzuführen. Sie sind hauptamtlich tätig, aber selten direkt vor Ort, da ihr Tätigkeitsschwerpunkt gemäß Jugendschutzgesetz und der Schulgesetze der Länder im administrativen Bereich liegt. Diese Akteure sind unmittelbar dem entsprechenden Fach- Ministerium unterstellt. Sie sind mindestens Angestellte des Öffentlichen Dienstes oder besitzen häufig einen Beamtenstatus. Dem entsprechend haben sie auch einen hohen sozialen Status, werden gut bezahlt und stehen am oberen Ende der Befehlshierarchie. Ihre Handlungsentscheidungen lassen sich aus ihrer Zugehörigkeit zu einem komplexen sozialen Netzwerk erklären, was intersubjektiv geteilte normative Geltungsansprüche der Handlungskoordination erhebt. So werden Ausbildungsordnungen als richtig und wichtig für die Sicherung und Verbesserung von Ausbildungsqualität gesehen, so dass ihre Umsetzung in die Ausbildungswirklichkeit durch Heranziehen einer nur begrenzten Anzahl von Alternativen erfolgen kann. Obwohl sie einen hohen Status und auch gewisse Machtbefugnisse haben und hohes Prestige genießen, stehen ihnen nicht alle objektiv möglichen und vorliegenden Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung. Denn die intersubjektiv geteilten normativen Geltungsansprüche der Handlungskoordination stecken gleichzeitig ihren Handlungsrahmen ab. Aber welche der möglichen Alternativen in diesem Handlungsrahmen gewählt wird, wird auch durch Nutzenmaximierungsgesichtspunkte im Rahmen der Wert- Erwartungstheorie bestimmt. Ihre gewisse Nähe zur Ausbildungspraxis, teilweise auch ihr landwirtschaftlicher oder berufspädagogischer Hintergrund, führen gleichzeitig zu einem anderen Verständnis der Probleme in der Ausbildungswirklichkeit. Dies kann zu einem Entscheidungsverhalten führen, was stark auf Diskurs und Konsens ausgelegt ist.

Die Gruppe *Berufsbildungsexperten bundesweit* (EB) besteht aus Personen bundeseigener Organisationen, Institutionen (BIBB, BMBF, Landesministerien) oder aus Sozialpartnern der Agrarwirtschaft auf Bundesebene wie beispielsweise dem Deutschen Bau-

ernverband und der Gewerkschaft IG BAU. Sie haben häufig einen landwirtschaftlichen beruflichen Hintergrund- was aber nicht zwingend erforderlich scheint. Ihre Vertreter arbeiten meist hauptamtlich als Angestellte oder Beamte des Bundes, sind teilweise aber auch noch für andere Sachgebiete zuständig. Als Vertreter politischer Parteien haben sich die Personen mit oder ohne landwirtschaftlichen Hintergrund auf das Sachgebiet ‚Agrarbildung‘, ‚Agrarpolitik‘ oder ‚Berufsbildung‘ spezialisiert und tragen als agrarpolitischer oder als bildungspolitischer Sprecher ihrer Fraktion zur Verlautbarung agrarpolitischer/bildungspolitischer Positionen ihrer Fraktion bei und haben somit ihren Anteil am Meinungsbildungsprozess in o.g. Feld. Sie besitzen Gesetzgebungsbefugnisse in der Art, dass sie Verordnungen und Gesetze, die landwirtschaftliche Berufsbildung betreffend, vorbereiten, mit den Sozialpartnern abstimmen und auf den Weg des Gesetzgebungsprozesses bringen. Sie sind als die eigentlichen ‚*Verordnungsmacher*‘ anzusehen. Ihr sozialer Status ist hervorragend. Sie stellen häufig Verfechter der aktuell vorherrschenden Ideologie dar und vertreten ihre Werte und Positionen in der Öffentlichkeit. Sie nutzen ihre Position, Funktion und Stellung in der Organisationshierarchie, um eben diese Werte und Normen zu verrechtlichen. Das können Vorstellungen von Bildung und Erziehung, von Moral und Sitte oder vom Menschenbild sein. Dies geht aber nur über konsensuelle Prozesse, welche Abstimmungen oft auf kleinstem gemeinsamen Nenner nach sich ziehen und Diskurse notwendig machen. Sie treffen zum einen Entscheidungen auf der Basis ihrer verinnerlichte Hintergrundüberzeugungen, zum anderen aber auch im Rahmen der gegebenen institutionellen und organisationalen Möglichkeiten, was ihre Wahlmöglichkeiten und Alternativen erheblich einschränkt.

Obwohl diese Gruppe vor allem für den Entstehungsprozess der Ausbildungsordnung eine wesentliche Rolle spielt, werden die Analyseergebnisse, ihre Bewertung und der Vergleich mit anderen Akteursgruppen ‚nur‘ im Anhang nachzulesen sein. Denn in dieser Arbeit wurde sich auf die Ausbilder und Auszubildenden als die unmittelbaren Adressaten und Betroffenen der Ausbildungsordnung fokussiert.

## 5.6 Vergleich der Akteursgruppen

Wenn das Selektionsverhalten aller Akteursgruppen betrachtet und ihre Logik der Selektion analysiert werden soll, muss das an dieser Stelle gemacht werden. Sie werden zuerst beispielhaft in einer Übersicht dargestellt und anschließend akteursgruppenspezi-



fisch und -vergleichend graphisch so visualisiert, dass sie simultanen, interpretativen Analysen zugänglich gemacht werden können.

Verschiedene Akteursgruppen folgen nämlich differenten Selektionen<sup>178</sup>. Um auf gruppencharakteristische „Selektionsregel“ schließen zu können, erweist sich dieser Weg als gangbar.

Aus der Tabelle 11 bzw. 17<sup>179</sup> können von vordefinierten Akteursgruppen - AusbilderInnen, AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen, GeschäftsführerInnen, Auszubildende, AusbildungsberaterInnen, BerufsbildungsexpertInnen bundesweit und BerufsbildungsexpertInnen auf Landesebene - wahrgenommene Situationen und wirkende Denkmuster, Präferenzen, Kontextzugriffe und kontextuelle Verweise abgelesen werden. Diese wurden mit Äußerungen zu ihrem subjektiven Umgang mit dem Berichtsheft in Beziehung gesetzt und mit Zitaten belegt. Es wurde die Methode der Kohärenzanalyse angewendet.

---

<sup>178</sup> Die entsprechenden Daten und Diagramme finden sich in der Excel-Datei „Auswertung sundp.xlsx“. Die vollständige Tabelle ist im Anhang nachzulesen.

<sup>179</sup> Siehe Anhang zu Kapitel 5

**Tabelle 11: Kohärenzen zwischen Selektionskriterien und Akteursäußerungen zum Berichtsheft (Beispiel)**

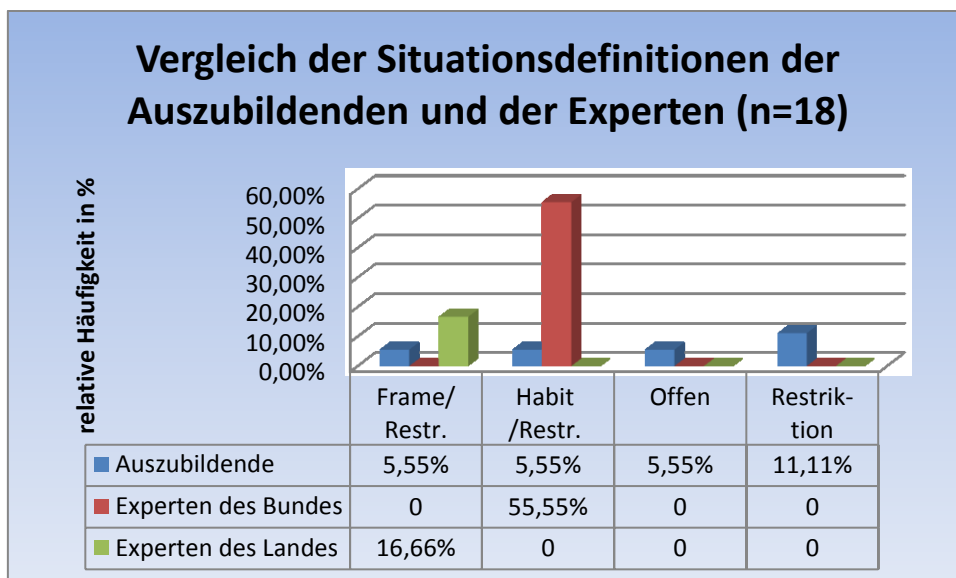
| Berichtsheft (Ausbildungsnachweis) Interviewsequenzen  | Selektionskriterien   | Akteure in ihren individuellen Kontexten  |
|--|---|---|
| <p>„Oder wo sehen Sie Ihre Pflichten? Wie motivieren Sie sich selber, geht das?“</p> <p>i) „Ich habe die Pflicht zur Schule zu gehen. [...] Ja, dann muss ich das Berichtsheft schreiben, das ist auch eine Pflicht. Ist so. So ---- was hab ich da noch? Ich habe auch die Pflicht zur Arbeit zu kommen, wenn ich nicht krank bin. Ich habe auch die Pflicht das zu machen, was mit vorgewiesen wird. Also, nicht direkt... Kommt drauf an, von wem es kommt, ne“ (Azubi GP1 im Unternehmen X, Abs. 123-129).</p> <p>ii) „Ich sag mal die werden kontrolliert, also mein Berichtsheft wurde bis jetzt zwei Mal kontrolliert und jetzt in letzter Zeit, das ist ganz schön lange her das letzte Mal. Ich denke mal, da muss ich alleine kommen und das hinlegen“ (Azubi GP1 im Unternehmen X, Abs. 303).</p> | <p>N Habit-Situationsdefinition</p> <p>Q Restriktionalbedingte Situationsdefinition</p> <p>O Frame- Situationsdefinition</p> <p>U Präferenzen mit ausgeprägtem Restriktionsbezug</p> <p>Nutzen von Input- und Output-bezogenen Konzepten;</p> <p>Zugriff auf die Mikro-System-Ebene und auf die Meso-System-Ebene</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Azubi GP1 im Unternehmen X: <ul style="list-style-type: none"> <li>– 18 Jahre</li> <li>– männlich</li> <li>– 2. Lehrjahr</li> <li>– Berufswunsch Landwirt</li> <li>– keine Familie</li> <li>– Zimmer im Ort</li> <li>– aus der Region</li> </ul> </li> <li>• Ausbildung in Unternehmen X: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Biobetrieb (GmbH &amp; Co KG) mit Mutterkuhhaltung, Futteranbau, Grünlandbestellung, Verkauf von Schlachttieren und Bullenmast; Pferde, Schafe, Ziegen</li> <li>– 40 MitarbeiterInnen</li> </ul> </li> </ul>  |
| <p>„Und das das macht er alles am Computer und das Berichtsheft macht er handschriftlich dann, damit die damit die Klaue dann nicht noch fürchterlich wird, dass man das auch Lesen kann. Ja, --- ich sag mal so, hin und wieder vergesse ich es mal. Aber meistens, mache ich das, einmal die Woche Kontrolle, manchmal auch alle 14 Tage. Je nachdem wie es ist. Und dann wird das korrigiert, was er denn verkehrt gemacht hat, sag ich ihm, Rechtschreibfehler oder was. Sag ich, was falsch ist“ (AusbilderIn/GeschäftsführerIn N auf Gut X, Absatz 233).</p>   | <p>P/O Offene Situationsdefinition mit Tendenz zur Frame- Situationsdefinition</p> <p>T/S Präferenzen mit ausgeprägtem Persönlichkeitsbezug mit Tendenz zur Präferenz mit ausgeprägtem Sozial- und Normbezug</p> <p>E Pragmatismus- Institutionalismus-Syndrom</p> <p>DL Pädagogische Grundpositionen: die Logotropen</p> <p>Nutzen von Input- und Outcome-bezogenen Konzepten;</p> <p>Zugriff auf die Exo-System-Ebene und die Meso-System-Ebene</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• AusbilderIn/GeschäftsführerIn N auf Gut X: <ul style="list-style-type: none"> <li>– 58 Jahre</li> <li>– männlich</li> <li>– Dipl. Ing. Agrar</li> <li>– seit vielen Jahren Ausbildereignung und Ausbildung</li> <li>– seit 1992 in den neuen Bundesländern und GbR und seit 1997 Alleingesellschafter</li> </ul> </li> <li>• Ausbilder auf Gut X: <ul style="list-style-type: none"> <li>– 1000 ha Acker, Grünland, Wald, Mutterkuhherde, Schweine, Pferde</li> <li>– Konventionelle Produktionsweise</li> <li>– 3 feste Angestellte, 1 Azubi Landwirt oder Landwirtschaftsfachwerker</li> </ul> </li> </ul> |

Quelle: Eigene Darstellung 2011

### 5.6.1 ExpertInnen und Auszubildende

Die folgende Abbildung stellt in einem Säulendiagramm die Situationsdefinitionen der Berufsbildungsexperten (EB und EL) und der Auszubildenden (AZ) dar. Mehrfachnennungen sind möglich. Diese werden beschrieben als ‚Situationsdefinition XY mit Tendenz zur Situationsdefinition YZ‘. Da die Gruppengrößen unterschiedlich sind (Experten des Bundes n=10, Experten des Landes n=3 und Auszubildende n=5) beruhen die Darstellungen auf einem Vergleich relativer Häufigkeiten.

**Abbildung 14: Vergleich der Situationsdefinitionen von Berufsbildungsexperten und Auszubildenden**



Quelle: eigene Darstellung 2012

Wenn man die Berufsbildungsexperten und die Gruppe der Auszubildenden hinsichtlich ihrer Situationsdefinitionen und Präferenzsetzungen miteinander vergleicht, kommt man zu einem erstaunlichen Ergebnis- sie liegen in ihrem Entscheidungsverhalten in Teilen nicht weit auseinander. Sehr stark wird bei allen die Betonung von Grenzen in der Definition ihrer Situation und hinsichtlich ihrer Präferenzsetzungen offensichtlich, welche sie als Restriktionen wahrnehmen und definieren. Die Auszubildenden nehmen ihre Situation stark restriktionsbetont wahr, die Experten des Bundes (EB) als Habit-Situationsdefinition mit Tendenz zur restriktionsbedingten Situationsdefinition und die Experten des Landes (EL) als Frame-Situationsdefinition mit Tendenz zur restriktionsbedingten Situationsdefinition.

Die Wirklichkeit dieser Gruppen wird stark von Attributionen der Mesosystem-Ebene - der betrieblichen Ausbildungswirklichkeit - geprägt und auch so wahrgenommen. Der Ausbildungsbetrieb und der Ausbildungsprozess selbst werden durch die Ausbildungsverordnung stark normiert und reglementiert. Inhaltliche und zeitliche Planung des Ausbildungsprozesses, die Organisation von Ausbildung, Reglementierung von Ausbildungspersonal und Auszubildenden, Kontrolle aller Prozesse und Ergebnisse und ggf. Androhung von Restriktionen sind nach dem Verständnis der ‚Verordnungsmacher‘ und der Experten des Landes Kriterien von betrieblicher Ausbildungsqualität. Die Auszubildenden gehen zwar auch vom betrieblichen Kontext als Entscheidungshintergrund aus, verweisen aber gleichzeitig auf ihre individuellen Befindlichkeiten.

„Darum ist es ja auch nicht so schlimm 2 Jahre nichts zu schreiben und dann mit einem Ritt alles zu schreiben, weil ich hab jetzt zum Beispiel die gleichen Sachen, ich mach ja noch das Gleiche, du machst ja nicht groß Sachen, die groß anders sind“.

„I: Am besten kopieren die Seiten“.

„Ja zum Beispiel. Nein. Und dann wiederholt sich das ja wieder alles. Man kann ja... Eigentlich immer das Gleiche und das hat irgendwie nichts. Also das hat für mich... Mir bringt das persönlich nichts. Und der, der sich das ja anguckt am Ende, der Prüfer, was bringt dem das denn? Erstmal guckt er sich das nicht an, der sieht das nicht [...]. Ja, aber er guckt sich nicht jede einzelne Seite an“.

„I: Es gibt einige, die tun das“.

„Gut. Dann sind sie verrückt“ (Azubi GP2 im Unternehmen X, Absatz 350-363).

Die Auszubildenden als Individuen sehen sich durch die Ausbildungsordnung restriktiven Normen unterworfen. Sie sehen sich nur in der Pflicht, diese oder jenes zu tun, oder....<sup>180</sup> Gleichzeitig greifen sie auf Konzepte zurück, welche nicht nur inputorientiert, sondern auch output bzw. outcomeorientiert sind.

„Pflicht, Pflicht, Pflicht. Ich mein, ich weiß doch, was ich hier will. Ja, ich komme hier hin und --- ich weiß ja nicht, ich wer ja jetzt nicht hier hin gestellt so und dann ist da so ein großer Onkel mit einem großen Zeigefinger und der sagt ‚Mach das jetzt‘. Ich mach das ja auch für mich, für meine weitere Zukunft, für mein Leben und das muss da schon so ein bisschen im Hinterkopf drin sein. Also, dass man das nicht macht, nur weil man irgendwie die Zeit rumkriegen muss und, weil das alle so

---

180 Azubi GP2 im Unternehmen X

wollen, sondern, weil ich das ja will. Ich will das ja für mich erarbeiten, um irgendwann mal Geld zu verdienen, um --- weiß ich nicht, ja man will sich ja auch selber ein bisschen fortbilden und man will ja ein bisschen – was heißt ein bisschen – im Leben immer ein bisschen mehr schaffen. Man will immer, dass man immer mehr weiß und also, bei manchen Leuten ist es halt nicht so, dass da nichts ist, ja, denen ist es egal, was sie machen, aber es ist halt... Für mich ist es keine Pflicht, sondern für mich ist es einfach das, was ich will und da weiß ich, was ich zu tun habe und was ich machen möchte. Fertig“ (Azubi GP3 im Unternehmen X, Absatz 162).

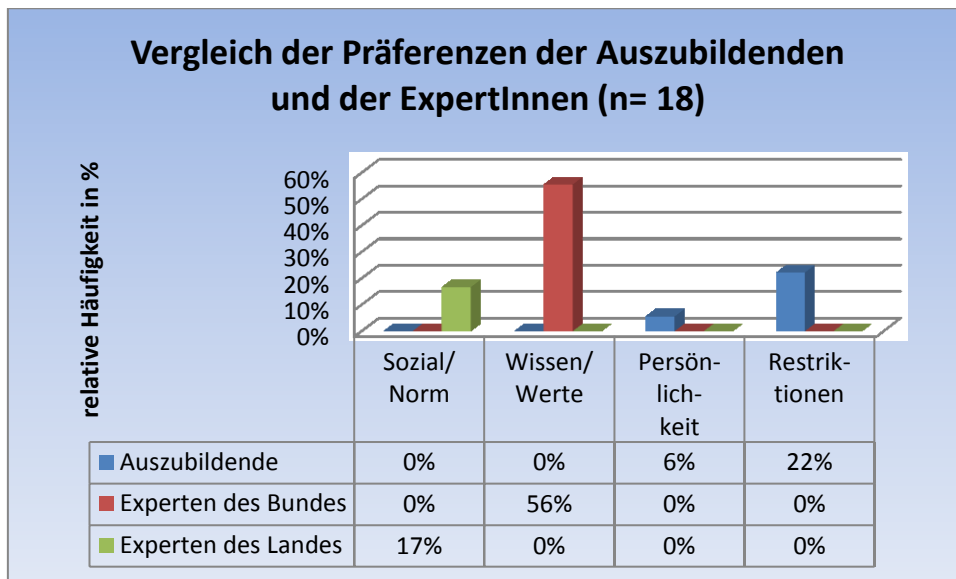
Bei den ‚Verordnungsmachern‘ hingegen konnten ‚berufsbezogene Eignung‘ und ‚formale Eignung‘ als outputorientierte Kriterien von Ausbildungsqualität nur in geringer Anzahl lokalisiert werden.

Während Elemente der Makrosystem-Ebene, wie die Bezugnahme auf einen Erziehungsauftrag, auf pädagogische Grundansichten und ein humanistisches Menschenbild bei den ‚Verordnungsmachern‘, den Experten bundesweit, wenigstens noch implizit auszumachen sind, fehlen sie bei den Auszubildenden völlig.

Die Abbildung 15 stellt in einem Säulendiagramm die Präferenzen der Berufsbildungsexperten (EB und EL) und der Auszubildenden (AZ) dar. Mehrfachnennungen sind möglich. Diese werden beschrieben als ‚Situationsdefinition XY mit Tendenz zur Situationsdefinition YZ‘. Da die Gruppengrößen unterschiedlich sind (Experten des Bundes  $n=10$ , Experten des Landes  $n=3$  und Auszubildende  $n=5$ ) beruhen die Darstellungen auf einem Vergleich relativer Häufigkeiten.

Während die Auszubildenden auch bei den Präferenzen stark die restriktionsbedingten Präferenzen favorisieren, sind es bei den Experten des Landes Präferenzen für Sozial/Norm mit Tendenz zur restriktionsbedingten Präferenz und bei den Experten des Bundes klar die Präferenzen für Werte und Wissen mit Tendenz zur restriktionsbedingten Präferenz.

**Abbildung 15: Vergleich der Präferenzen der Berufsbildungsexperten und der Auszubildenden**



Quelle: eigene Darstellung 2012

Die Auszubildenden schwanken zwischen mal Gehörtem (Perspektive der Exoebene-Berichtsheft als Prüfungsvoraussetzung) und ihrer individuellen Perspektive (keine Lust, Blödsinn, Schikane usw.). Gleichzeitig betonen sie auch die Verantwortung der Akteure des Handlungsraumes der Mesoebene (Lehrer, Ausbilder) bei der Kontrolle der Ausbildungsnachweise bzw. bei der Schaffung entsprechender Voraussetzungen. Es überwiegen Aussagen, welche die eigene Verantwortung mit der der Ausbildungsbetriebe und deren Akteure verknüpfen. Ihre Perspektive stellt sich somit als ebenenübergreifend dar.

Gerade die von den Auszubildenden monierten Vorgaben, zum Beispiel die täglichen Tätigkeiten einzuschreiben, werden von den Landesexperten als Chance gesehen, im Rahmen der betrieblichen Ausbildung den ganz konkreten betrieblichen Ausbildungsprozess zu kontrollieren und gegebenenfalls mit der Macht ihrer Befugnisse gegen Nichteinhaltung zeitlicher und inhaltlicher Vorgaben des Ausbildungsrahmenplanes einzuschreiten. Dazu benötigen sie aber schriftliche Hinweise im Berichtsheft, also die konkrete Mitarbeit der Auszubildenden.

Von allen hier verglichenen Akteursgruppen wird die Verantwortung für die Schaffung von geeigneten Ausbildungsbedingungen und die Notwendigkeit und Pflicht zur Kontrolle der Berichtshefte seitens des Ausbildungspersonals betont. Konsens besteht auch

darin, dass die Sachberichte einen hohen didaktisch-methodischen Stellenwert im Ausbildungsprozess einnehmen. Aber nur die Auszubildenden gehen auch so weit, die gelebten sozialen Beziehungen im Ausbildungsbetrieb, konkret zwischen Auszubildenden und AusbilderInnen als wesentlich für ihren Ausbildungserfolg zu deklarieren. Damit gehen sie weit über das vom Gesetzgeber für möglich gehaltene, Gewollte und Geforderte hinaus.

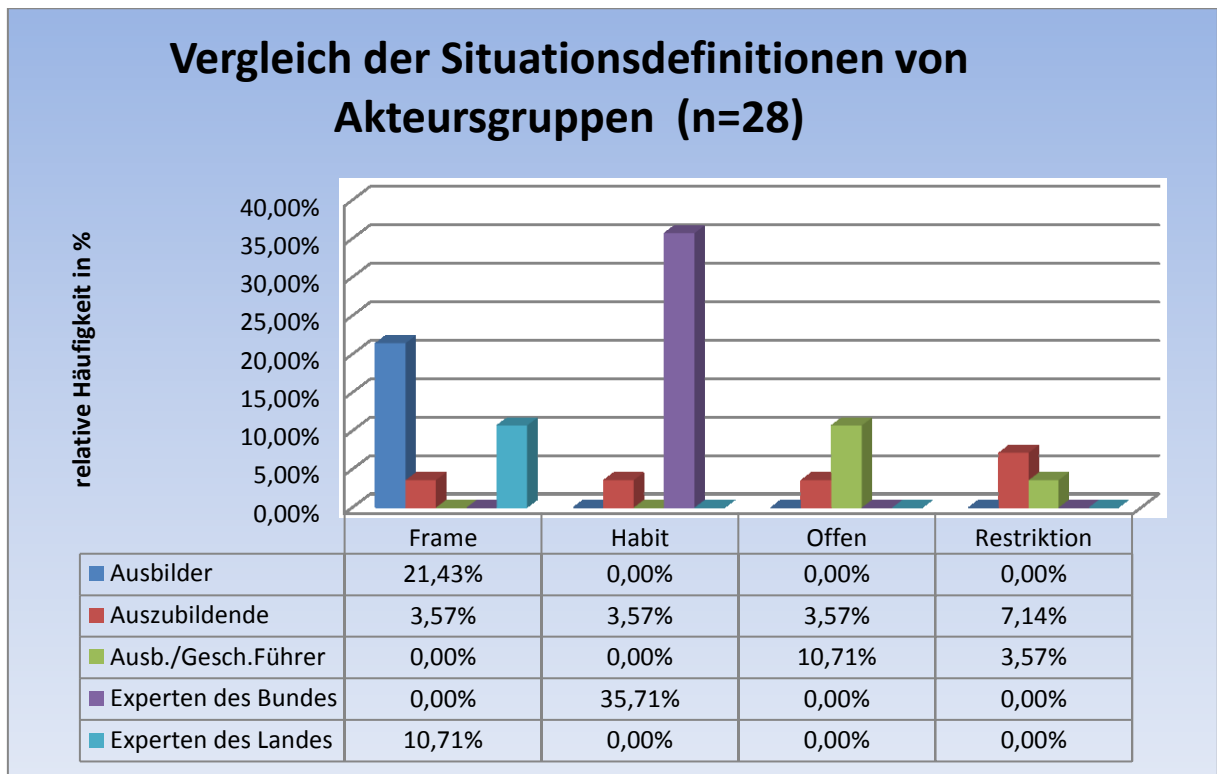
Somit sind die Logik der Situation und die Präferenzen der Auszubildenden denen der Landes- und Bundesexperten nicht unähnlich. Diese Aussage verwundert schon, da dies so nicht vermutet worden ist. Die Konstruktion betrieblicher Wirklichkeit der Auszubildenden weicht in einem Bereich ab, wo Berufsbildungsexperten keinen direkten Zugang, kein aktuelles Erfahrungswissen mehr haben. Trotzdem kann auf einen gemeinsamen Redundanzraum geschlossen werden, welcher ein ähnliches Rezeptionsverhalten von Ausbildungsordnungen ermöglicht.

### **5.6.2 Vergleich aller Akteursgruppen**

Die Abbildung 16 stellt in einem Säulendiagramm die wahrgenommenen Situationsdefinitionen der Akteursgruppen der ExpertInnen des Landes und des Bundes (EB und EZ), der Auszubildenden (AZ) und der AusbilderInnen (AA; AB) und AusbilderInnen /GeschäftsführerInnen (AG) dar. Mehrfachnennungen sind möglich. Diese werden beschrieben als ‚Situationsdefinition XY mit Tendenz zur Situationsdefinition YZ‘. Da die Gruppengrößen unterschiedlich sind (Experten des Bundes n=10, Experten des Landes n=3 und Auszubildende n=5 und AusbilderInnen n=6, AusbilderInnen /GeschäftsführerInnen n=4) beruhen die Darstellungen auf einem Vergleich relativer Häufigkeiten.

Bei einem Vergleich der Logik der Situation der meisten Akteursgruppen des landwirtschaftlichen Berufsbildungssystems wird deutlich, dass außer der Gruppe der AusbilderInnen alle zuvor analysierten Akteursgruppen ihre Situationsdefinition als restriktionsbedingt oder zumindest mit der Tendenz zur restriktionsbedingten Situationsdefinition wahrnehmen. Auch die Gruppe der AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen hat dort nur eine schwache Ausprägung.

**Abbildung 16: Vergleich der Situationsdefinitionen von Berufsbildungsexperten, Auszubildenden und Ausbildern**



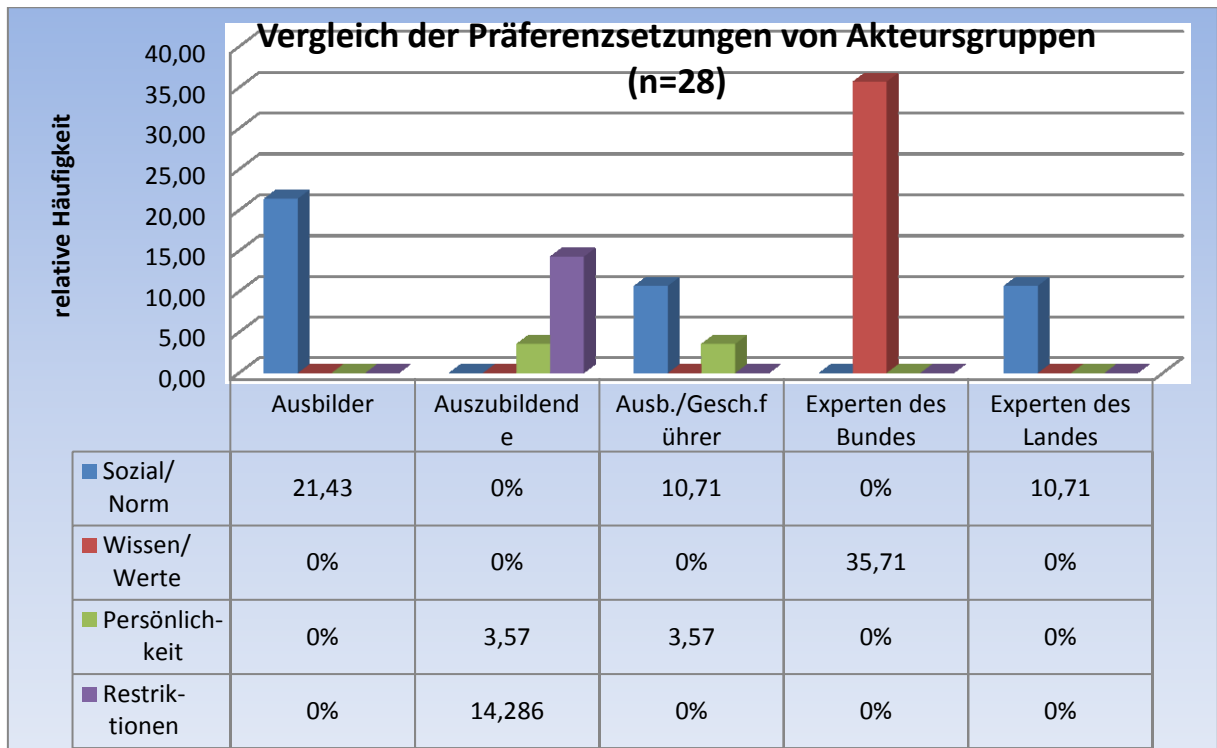
Quelle: eigene Darstellung 2012

Daraus kann auf einen grundsätzlich starken Handlungszusammenhang zu den Forderungen der Ausbildungsordnung geschlossen werden. Dem widersprechen auch nicht die Präferenzsetzungen- Sozial- und Normbezug der Experten des Landes und Werte- und Wissensbezug der Experten bundesweit, da diese gleichzeitig vom Restriktionsbezug begleitet sind. AusbilderInnen und AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen hingegen nehmen ihre Situation als Frame- bzw. offene Situationsdefinition wahr und nur ein Akteur sieht sich in seinen Entscheidungen sich eingengt. Sie entscheiden sich aus einer begrenzten Zahl von Alternativen für eine Alternative, die ihnen den höchsten Nutzen und die geringsten Kosten und ihren individuellen Präferenzen entspricht (GIESE/RUNDE 1999; RUNDE/GIESE ET AL 1998).



Bei einem Vergleich der Präferenzsetzungen ergibt sich folgende Abbildung:

**Abbildung 17: Vergleich der Präferenzen aller Akteursgruppen**



Quelle: eigene Darstellung 2012

Die Präferenzen mit ausgeprägtem Sozial- und Normbezug weisen darauf hin, dass die Akteure (AusbilderInnen und in Teilen auch die Experten des Landes) ihr wahrgenommenes soziales Bezugssystem betonen, was die unmittelbare Interaktion im betrieblichen Handlungsfeld aber auch das landwirtschaftliche Unternehmen und die Belange der Region bzw. des Landes und ihrer Einwohner betrifft. Eine Präferenzsetzung des Persönlichkeitsbezugs weist darauf hin, dass die Akteure (Auszubildende und AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen) ihre eigenen Vorstellungen von landwirtschaftlicher Ausbildung umsetzen wollen. Dazu finden sie zahlreiche Anknüpfungspunkte in der Ausbildungsordnung. Sichtbar wird aber auch bei diesen Akteursgruppen, dass es Handlungen gibt, die so nicht unmittelbar in der Verordnung verankert sind- dies sind neue, auch innovative Strategien und Handlungen, deren Bedeutung für die Ordnungsarbeit bisher noch nicht gesehen bzw. abschätzbar ist. Beispielsweise wird die Notwendigkeit von Ganzheitlichkeit beruflicher Ausbildung betont:

„I: Preisfrage: Was verstehen Sie unter einer guten Ausbildung?

GP:--- Ja, das ist... Haben Sie den „Kleinen Prinzen“ gelesen?

I: Ja.

GP: Ja. Dann wissen Sie ja, was ich meine. Die Sehnsucht nach dem Meer erfahren, bevor man lernt, Schiffe zu bauen“ (Auszug aus In/GeschäftsführerIn N auf Gut X, Abs. 78-84).

Die Äußerungen der Akteure lassen sich vor dem Hintergrund des Mehr-Ebenen-Habitus-Modells lesen. Sie zeigen auf, wie für jedes Handlungsfeld eigene „Selektionsregeln“ der Rezeption gelten und sich daraus ‚Lesarten‘ ableiten lassen. Diese erzeugen Anschlusskommunikation, die sich in zahlreichen Anknüpfungspunkten zur Ausbildungsordnung wiederfinden lassen. Es gibt auch Äußerungen, die nicht in den Inhalten der Ausbildungsordnung verankert sind.

## **Kapitel 6**

### **6 Divergierende ‚Lesarten‘ - Gefährdung oder Chance für die Qualität einer Ausbildungsordnung**

#### **6.1 Die Lesart der Ausbildungsordnung vor dem Hintergrund gegenwärtiger gesellschaftlicher und betrieblicher Wirklichkeit**

Akteure des Berufsbildungssystems tun offensichtlich nicht immer das, was die Ausbildungsordnung fordert. Wo es Schnittmengen zur Ausbildungsordnung gibt, muss im Detail geprüft werden, worin diese bestehen, weil es durchaus unterschiedliche Erklärungen geben kann. Bedeutungszuschreibungen sind unsicher. Trotzdem erheben sie den Anspruch, Orientierungs- und Steuerungsrahmen für die Bedingungen, den Ausbildungsprozess und das Ausbildungsergebnis betrieblicher Ausbildung zu sein. Das stellt die Frage nach der Qualitätssicherung in ein neues Licht. Dann ist zu klären, wie nah oder fern sich die Lesarten einer Ordnung unter den davon Betroffenen stehen. Die Passung einer Ordnung hängt von einer möglichst großen Übereinstimmung der Lesarten ab.

Die aktuelle Forschungslage geht davon aus, dass Verordnungen nur unzureichend von ihren Adressaten umgesetzt werden (vgl. Kap. 1) und sieht u.a. ihre inhaltliche und konzeptuelle Heterogenität als ursächlich dafür an, aber auch fehlende Motivation oder den Unwillen oder das Unvermögen der Adressaten (VOLLSTÄDT ET AL. 1999). Diese Arbeit versuchte zu zeigen, dass zwar eine Rezeption stattfindet, aber anders, als bisherige Annahmen es vermuten lassen. Diese lässt sich auf die verschiedenen Wirklichkeitskonstruktionen des je individuellen Handlungsfeldes landwirtschaftlicher Akteure zurückführen. So konnte, bezogen auf die Verordnungen zur Ausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin, gezeigt werden, dass und wie die Verordnung als Teil eines gesellschaftlichen Diskurses der ‚sozialen Situation‘ im System landwirtschaftlicher Berufsbildung zu verstehen ist. Wichtig war zu erfahren, wie diese ihre Wirklichkeit aussieht, um Rückschlüsse auf mögliche Anschlussmöglichkeiten zu anderen Akteuren und Adressaten von Recht aufzeigen zu können. Es haben sich Ordnungen mit Funktionssystemen (LUHMANN 1987) der Gesellschaft hierarchisch, strukturell-funktional oder assoziativ verbunden und beschreiben somit ihre soziale Wirklichkeit. So wurde ein umfassender

Blick auf das landwirtschaftliche Berufsbildungssystem möglich. Seine institutionelle und soziale Wirklichkeit ließ sich mit dem in der Arbeit verwendeten Modell verorten. Verordnungen und ihre gesellschaftliche Verortung ließen verstehen, welchen Blick ihrer „Macher“ auf die gesellschaftliche Wirklichkeit haben.

Dadurch hat sich gezeigt, dass die Inhalte der Verordnung zur Ausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin von einer *normativen und institutionellen Perspektive* geprägt sind. Staatliche Anerkennung des Ausbildungsberufes ist Voraussetzung für eine formale gesellschaftliche Anerkennung. Ausbildungsinhalte, ihre sachliche und zeitliche Gliederung in den drei Ausbildungsjahren werden am Ende eines langwierigen konsensuellen Prozesses per Gesetz verordnet.

Die Inhalte der Ausbildungsordnung tragen hinsichtlich des *pädagogischen, berufswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurses* die Handschrift der Diskussion der Entstehungszeit in den Jahren 1990 bis 1995<sup>181</sup>. Das war eine Phase großer Umbrüche, sowohl in gesellschaftlicher, wirtschaftlicher als auch agrarstruktureller Hinsicht. Es hätten ostdeutsche und westdeutsche landwirtschaftliche Entwicklungspfade und unterschiedliche Biographien landwirtschaftlicher Akteure, ein unterschiedliches agrarstrukturelles, wirtschaftliches und soziales Umfeld (FOCK 2008, S. 2) und bildungspolitische Traditionen berücksichtigt werden müssen. Gegenwärtige Debatten gehen im Zusammenhang mit den Bestrebungen zur Schaffung eines europäischen Bildungsraumes und der Entwicklung eines europäischen und deutschen Qualifikationsrahmens (EQF und DQF) von einem mit dieser Entwicklung einhergehenden Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik aus. Dieser stellt den Versuch dar, die bisherigen ‚Versteinerungen‘ der input- orientierten Ausbildungsqualität weit gehend durch eine output-/outcome-Orientierung zu ersetzen. Dieser Paradigmenwechsel war in der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 1995 noch kein bildungspolitisches Thema.

*Pädagogische und berufswissenschaftliche Konzepte*<sup>182</sup>, die den handlungsorientierten Ansatz unterstützen, wie die Forderung nach Berücksichtigung individueller Voraussetzungen und Wünsche (BMELF 1995, §§5,6) und dem Angebot individueller Förderung und Motivation (BMELF 1995, §§8,9) werden in der Ausbildungsordnung nur marginal

---

181 Grundlage der neuen Verordnung war die westdeutsche Verordnung zur ‚Berufsausbildung zum Landwirt‘ vom 14. August 1972 (BMELF 1972) und die gleichfalls bis 1990 geltende Ausbildungsunterlage ‚Facharbeiter für Pflanzenproduktion‘, welche mit ihren Spezialisierungsrichtungen Acker- und Pflanzenbau und Saatzucht sorgfältig durchstrukturiert war (BUNK 1996, S. 447).

182 Pädagogische und berufswissenschaftliche Konzepte zählen zu den Attributionen der Makro- und Exosystemebene, vgl. auch Kap. 4.2.1- 4.2.2.

sichtbar gemacht. Die Unternehmensstrukturen sind zu unterschiedlich, daher kann die Bereitstellung unterstützender Lehr-Lernarrangements in der landwirtschaftlichen Ausbildung nicht durchgängige Praxis sein. Die Perspektive der Ausbildungsordnung auf den Menschen entspricht eher einem kollektiv orientierten Menschenbild. Individuelle Entscheidungen bzgl. der Lehr- und Lerninhalte, der Ausbildungsdauer, aber auch des Ausbildungsortes liegen nicht im Ermessen des Jugendlichen, sondern sind gesellschaftlich durch die Ausbildungsordnung determiniert. Das macht u.a. den Fachkräftenachwuchs planbar.

Die aktuelle *anthropologische Sichtweise*<sup>183</sup> lässt sich aus der Forderung nach Individualität, nach einer ganzheitlichen Sichtweise menschlicher Arbeits- und Lerntätigkeit, nach einem bildsamen, lernfähigen, lernbedürftigen und reflexionsfähigen Menschenbild ableiten. Aus der Vorstellung vom Menschen, wie er sich in die Gesellschaft einbringen und welche Attributionen er mitbringen soll, begründen sich auch Vorstellungen von Bildung und Erziehung. Der Wunsch nach mehr Individualität, wie die Übernahme von Verantwortung für die eigene Bildung, für Eigeninitiative und Selbsttätigkeit, wird zwar gegenwärtig gesellschaftlich stark betont, findet in der Ausbildungsordnung aber nur wenig Berücksichtigung. Individualität beschränkt sich dort auf die Forderung nach einem Ausbildungsziel, das „selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren“ (BMELF 1995A, S.5) einschließt. Ganzheitlichkeit wird sichtbar in der Forderung zur Zusammenarbeit der Partner des dualen Systems und zum Informationsaustausch (BMELF 1995A, S, 5).

Das Leitbild der Ausbildungsordnung ist der *homo oeconomicus*<sup>184</sup>. Dafür stehen Forderungen wie Handeln im Interesse von Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit (BMELF 1995A, S, 17FF, § 2 AUSBILDUNGSDAUER). Berufsübergreifende gesellschaftsrelevante Fähigkeiten und Kompetenzen, wie sie beim *homo sociologicus* (DAHRENDORF 2006) beschrieben werden, sind nur ansatzweise bzw. implizit zu finden. Die Ordnung ist geprägt vom Gedanken nach uneingeschränkter Planbarkeit (BMELF 1995, §§ 2-5) und Messbarkeit (BMELF 1995, §§ 8,9) von Ausbildungsprozessen, was sich an der Vorgabe eines Ausbildungsrahmenplans, eines individuellen betrieblichen Ausbildungsplans

---

<sup>183</sup> Anthropologische Sichtweisen zählen zu den Attributionen der Makrosystemebene, vgl. auch Kapitel 4.2.1.

<sup>184</sup> In der Wissenschaftstheorie ist der *Homo oeconomicus* ein „Modell eines ausschließlich ‚wirtschaftlich‘ denkenden Menschen, das den Analysen der klassischen und neoklassischen Wirtschaftstheorie zugrunde liegt“. In der Entscheidungstheorie: ist der *Homo oeconomicus* der „Idealtyp eines Entscheidungsträgers der zu uneingeschränkt rationalem Verhalten (Rationalitätsprinzip) fähig ist und damit in der Mehrzahl der bislang im Operation- Research formulierten Entscheidungsmodelle unterstellt wird“ (Gabler Wirtschaftslexikon, <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/8004/homo-oeconomicus-v9.html>, zugegriffen am 30.03.2012)

und von Bedeutungszuschreibungen an Zwischen- und Abschlussprüfungen ableiten lässt.

Qualität in der beruflichen Bildung soll durch Kriterien<sup>185</sup> gesichert werden, die entweder geeignet sind, Rahmenbedingungen für die berufliche Ausbildung bereitzustellen<sup>186</sup> (Inputkriterien), den unmittelbaren Output<sup>187</sup> der Ausbildung in Form eines Ausbildungserfolges zu sichern oder Kompetenzen nach Beendigung der Ausbildung und darüber hinaus bereitzustellen (Outcome<sup>188</sup>) (EDDING 1974; MÜNCH 1996). Die Ausbildungsordnung ist im Grundsatz inputorientiert. Dazu gehören Forderungen und Maßnahmen, die die Organisation der Ausbildung, die Qualifikation des Ausbildungspersonals, die Intensität des Ausbildungsprozesses, die Ausbildungsmethoden und die Ausstattung des Ausbildungsbetriebes regeln. Der Output von landwirtschaftlicher Ausbildung wird durch die Ausbildungsordnung nur am Ausbildungserfolg selbst, unmittelbar nach Beendigung der Ausbildung festgemacht. Er wird durch den Prüfungserfolg abgebildet und muss erst noch formal in einem Zeugnis der zuständigen Stelle oder der Landwirtschaftskammer bestätigt werden.

Die Outcomeorientierung bleibt auf die Ausführungen in der Verordnung zum selbständigen Handeln beschränkt. Handlungsorientierung soll dennoch durchgängige Ausbildungspraxis sein, und der/die Auszubildende(n) sollen frühzeitig „zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit“ (BMELF 1995, § 3) befähigen. Hier liegt eine Forderung vor, welche sich auch auf Kompetenzen nicht unmittelbar nach der Ausbildung, sondern auf den weiteren Verlauf des Berufslebens beziehen. Andere outcomeorientierte Konzepte wie die Eignung der Auszubildenden für das Unternehmen, den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft werden in dieser Verordnung nur unzureichend erfasst.

Trotzdem wird der Ausbildungsbetrieb vornehmlich als Raum ökonomischen Wirtschaftens verstanden, was aus der Einführung der Erläuterungen zur Verordnung zur Berufsausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin hervorgeht. Diese betont, dass die Novellierung der Ordnung vor allem aus Gründen technischer Veränderungen in den Landwirtschaftsbetrieben, höherer Anforderungen an Produkte und an das Humankapital

---

185 Input-, output- und outcomeorientierte Steuerung zählen zu den Qualitätskriterien der Qualitätsmodelle (EDDING 1974, vgl. auch Kap. 3.2.1.).

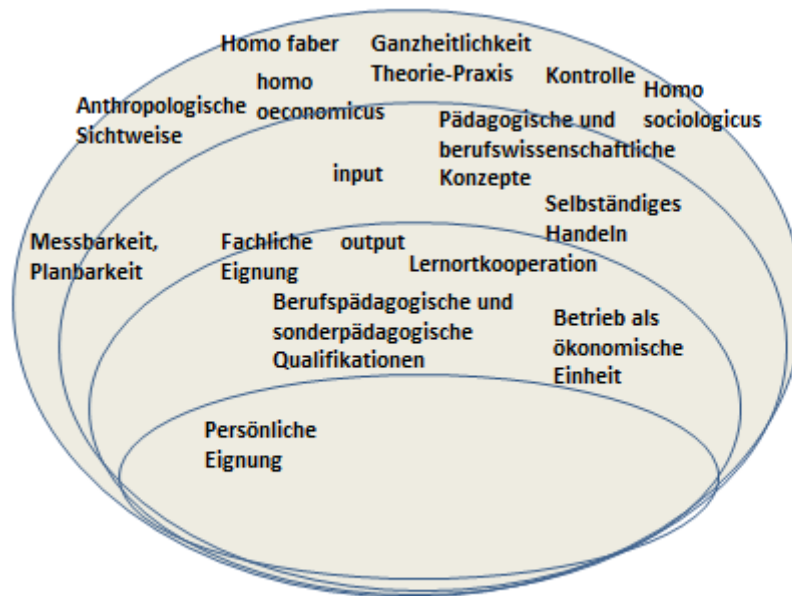
186 Dazu zählen: Organisation der Ausbildung, Methoden der Ausbildung, die Technik die benötigt wird, die Ausbildungsintensität und das Personal (EDDING 1974, vgl. auch Kapitel 3.2.1.).

187 Dazu zählt der formale Abschluss der Ausbildung mit einer Abschlussprüfung und einem Abschlusszeugnis (EDDING 1974).

188 Dazu zählt beispielsweise die Eignung für die Arbeitswelt und für die Gesellschaft (EDDING 1974, vgl. auch Kap.3.2.1.).

notwendig war<sup>189</sup> (BMELF 1995A). Das Ziel landwirtschaftlicher Ausbildung, zur „qualifizierten beruflichen Tätigkeit“ (BMELF 1995, §3, Absatz 2) befähigt zu werden, passt in diese Vorstellung<sup>190</sup>.

**Abbildung 18: Themen der Ordnung vor dem Hintergrund des MEHM**



Quelle: eigene Darstellung 2012

## 6.2 Die Lesarten der Ausbildungsordnung im Handlungsfeld vor Ort

Die Untersuchungen haben gezeigt, dass vor Ort verschiedene Lesarten entstehen. Ein zentrales Motiv der Verordnung ist die Qualitätssicherung. Daher ist es sinnvoll zu fragen, ob die vor Ort gefundenen Lesarten im Sinne einer Qualitätssicherung verstanden werden können. Wenn das der Fall ist, sind deren besonderen Merkmale näher zu betrachten und die Reichweite abzuschätzen. Wahrscheinlich ist, dass es auch in den Lesarten Aspekte gibt, die sich nicht eindeutig zuordnen lassen.

<sup>189</sup> „Die Neuordnung der Rechtsgrundlagen des Ausbildungsberufes Landwirt war erforderlich wegen technischer und organisatorischer Veränderungen in den Landwirtschaftsbetrieben (z.B. Spezialisierung), höherer Anforderungen an die umweltschonende und tiergerechte Erzeugung landwirtschaftlicher Produkte, zunehmender Anforderungen an die Qualifikation der Fachkräfte auf betriebs- und marktwirtschaftlichem Gebiet“ (BMELF 1995A, S. 3).

<sup>190</sup> „Ziel der Berufsausbildung ist es, die Auszubildenden zu befähigen, den erlernten Beruf in unterschiedlichen Betrieben und Branchen auszuüben; sich auf neue Arbeitsstrukturen, Produktionsmethoden und Technologien flexibel einstellen zu können; mit Mitarbeitern im Betrieb sowie mit anderen Betrieben und Institutionen zusammenarbeiten zu können; an Maßnahmen der Fortbildung, Weiterbildung und Umschulung teilnehmen zu können, um dem Wissensfortschritt folgen zu können“ (BMELF 1995A, S. 3).

### 6.2.1 Lesarten der Auszubildenden

Die Qualität der Ausbildung muss sich an den unmittelbar Betroffenen, den Auszubildenden und den AusbilderInnen beobachten lassen. Daher liegt es auf der Hand, sich noch einmal ihre Einschätzungen zu vergegenwärtigen und zu klären, was sie erwarten und wie diese Erwartung durch die Ausbildungsordnung eingelöst wird bzw. was darüber hinaus geht. Letzteres ist von Bedeutung, weil sich daraus ableiten lässt, welchen Stellenwert die Ordnung 2012 noch hat bzw. zukünftig haben kann.

Es ist anzunehmen, dass die befragten Auszubildenden in landwirtschaftlichen Unternehmen des Landes Mecklenburg-Vorpommern stark und am nächsten von der Ausbildungsordnung betroffen sind. Als Bezugsebenen ihrer Aussagen zum Umgang mit dem Berichtsheft werden die Mikro- und Meso, aber auch die Makro- und Exoebene sichtbar. Es werden hier die individuellen Befindlichkeiten auf der Mikrosystem-Ebene am Arbeits- und Lernplatz bedient und mit ihrer anthropologischen Sichtweise (Makroebene) verknüpft. Sie verbinden diese Befindlichkeiten *„ich find das erniedrigend“*<sup>191</sup> auf der Mikroebene mit anthropologischen Attributionen der Makroebene und mit normativen und institutionellen Anforderungen aus der Exosystem- Ebene.

Da ein Kriterium für die Qualität der Ausbildung darin besteht, auf Anweisungen der Ordnung einzugehen, belegen die Äußerungen der Auszubildenden, dass dieses Ziel im befragten Kreis erreicht worden ist. Zugleich zeigt sich, dass das, was dort erwartet wird, von den Angesprochenen als erweiterungsbedürftig wahrgenommen wird.

Eine regelmäßige Kontrolle des Ausbildungsnachweises seitens der Ausbilder und Chefs, wie es die Ausbildungsordnung fordert, wird von den Auszubildenden als gut und wichtig empfunden. Die Ausbildungsordnung fordert „regelmäßig“ (BMELF 1995, § 7) - den Auszubildenden reicht das nicht aus. Sie erwarten klare Vorgaben. Dazu gehört eine regelmäßige wöchentliche Kontrolle. Das Berichtsheft als Ausbildungsnachweis ist für sie ein wesentlicher Bestandteil ihrer Ausbildungsverpflichtungen. Deren Erfüllung sollte von den Ausbildern oder sogar dem Unternehmenschef kontrolliert werden. Für sie ist eine gewissenhafte wöchentliche Kontrolle notwendig, weil sie die Erfahrung gemacht haben, dass einige Lehrlinge das Berichtsheft nicht oder nur sehr unregelmäßig geführt haben und damit ihr Ausbildungserfolg gefährdet war. Die Ausbildungsordnung überlässt es den Verantwortlichen in den Ausbildungsbetrieben, die

---

191 Azubi GP2 im Unternehmen X, Abs. 343



Berichtsheftkontrolle entsprechend ihrer Vorstellung von Ausbildungsqualität durchzuführen. Sie ist hier zu offen gestaltet. Die Auszubildenden sehen darin eine Gefahr für die Qualität ihrer Ausbildung.

Auszubildende haben andere Erwartungen an die Qualifikationen des Ausbildungspersonals als die Ausbildungsordnung. Sie legen mehr Wert auf die Persönlichkeit ihres ‚Meisters‘ als auf dessen fachliche Kompetenz. Von der Ausbildungsordnung geforderte und nachgewiesene berufspädagogische und sonderpädagogische Qualifikationen haben für sie nur eine geringe Relevanz. Sie sehen einen engen Zusammenhang zwischen ihrem Ausbildungserfolg<sup>192</sup> und einer familiären sozialen Atmosphäre im Ausbildungsbetrieb. Die Auszubildenden sehen in einer qualitativ hochwertigen Ausbildung mehr als Fachlichkeit; sie betonen soziale Kompetenz und ein Ausbildungsmilieu, das eine solche zu fördern erlaubt.

Ihre Äußerungen belegen den Wunsch nach einem stringenteren Umgang mit den Vorgaben der Ordnung. Denn regelmäßige gewissenhafte Berichtsheftkontrolle durch das Ausbildungspersonal stellt für sie einen weiteren wesentlichen Faktor für den Ausbildungserfolg dar.

Sie fordern Individualität ein, beanspruchen aber gleichzeitig Unterstützung, um sich im Ausbildungsbetrieb zurechtzufinden. Sie verstehen den Ausbildungsbetrieb nicht vordergründig als ökonomische Einheit, sondern als sozialen Raum. So entsteht eine Lesart, die neben der strikten Anwendung vorhandener Ordnungsvorgaben gleichzeitig in Teilen ihre Präzisierung beinhaltet.

Der Stellenwert der Ausbildungsordnung ist für diese Gruppe bedeutend. Grundsätzlich lässt sich das gegenwärtige Lebensgefühl der Auszubildenden als ordnungskonform mit Tendenz zur sozialen Geborgenheit und individueller Anpassung beschreiben, was durch das Bedürfnis nach Vorbildern, „Nestwärme“ und Zugehörigkeit erklärt wird. Wie die Unterschiede in den Erwartungen sich auf die Qualität von Ausbildung und somit auf die zukünftige Ordnungsarbeit<sup>193</sup> auswirken, muss und wird noch geklärt werden.

Mit ihren Erwartungen steht die Gruppe nicht in Widerspruch zum Gesamtansatz der Ausbildungsordnung. Vielmehr zeigt sich, wie sie durch Rückgriff auf anthropologische

---

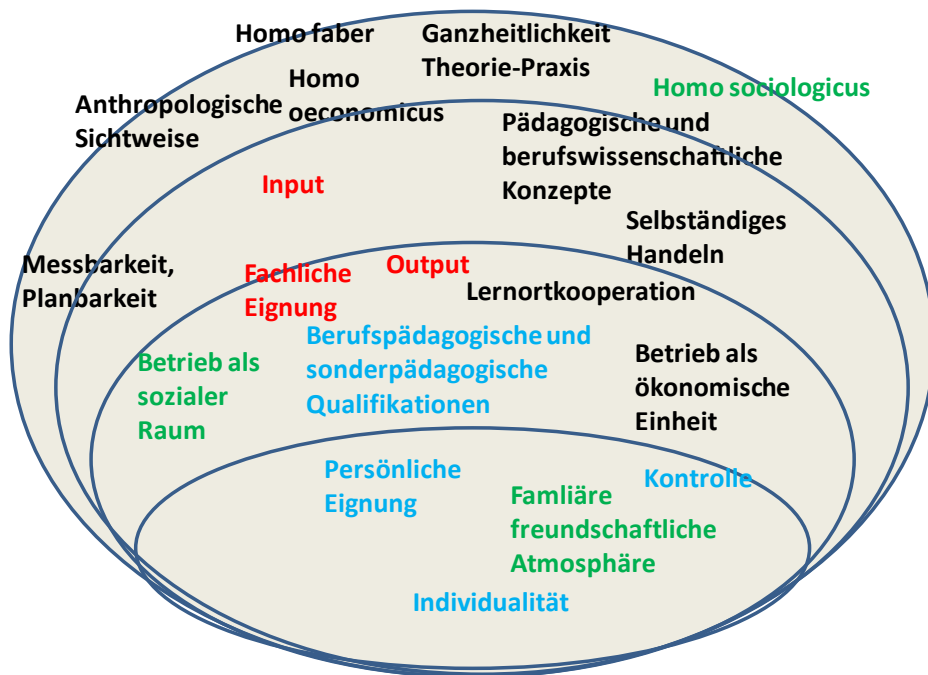
<sup>192</sup> Vgl. auch JUNGKUNZ (1995)

<sup>193</sup> Als Ordnungsarbeit werden der Prozess der Ausbildungsordnungsforschung und das Verfahren zur Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan verstanden.

Konzepte, welche menschlichen Eigenschaften ein Ausbilder haben muss, über das in der Ordnung Geregelte hinausgehen. Das Ausbildungspersonal muss neben fachlichen Qualifikationen auch Persönlichkeitsmerkmale besitzen, die sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Vorbild vorstellen können. AusbilderInnen sollten sie in den neuen Lebensabschnitt begleiten und sie nicht nur bei betrieblichen, sondern auch bei privaten Problemen beraten können. Für die Auszubildenden ist das ein wesentlicher Faktor zum Ausbildungserfolg.

Auszubildende definieren Ausbildungswirklichkeit aus einer Position der Restriktionswahrnehmung heraus. Unterschiede innerhalb der Gruppe lassen sich vor allem aus Differenzen im Alter und Lebenserfahrung zurückführen.

**Abbildung 199: Themen in der Ordnung- Lesart der Auszubildenden vor dem Hintergrund des MEHM**



Übereinstimmungen mit der Ausbildungsordnung neue Themen Konkretisierungen

Quelle: eigene Darstellung 2012

## 6.2.2 Lesarten bei den AusbilderInnen

Der Blick auf das, was Qualität der Ausbildung ist, zeigt sich aus Sicht des Ausbildungspersonals anders, als der aktuelle Forschungsstand<sup>194</sup> vermuten lässt. Das Ausbil-

<sup>194</sup> Vgl. Kapitel 1.2.

dungspersonal beruft sich auf die Regelungen in einschlägigen Berufsordnungsmitteln für die betriebliche landwirtschaftliche Ausbildung und verweist auf ihre Relevanz für ihr tägliches Handeln. Damit orientieren sie sich eindeutig an den Attributionen der Exoebene. Denn so, sagen sie, soll Qualität in den Ausbildungsbetrieben gewährleistet werden. Aber sie stellen auch fest, dass es eine Vielzahl von Problemen vor Ort gibt, von denen ‚die da oben‘ gar nichts wissen und für die die AusbilderInnen in Gesetzen und Verordnungen keine Lösungsvorschläge finden können<sup>195</sup>. Wenn beispielsweise ein/eine Auszubildender/Auszubildende keine Lust hat, täglich die Wetterbeobachtungen in das Berichtsheft einzuschreiben und meint, es reiche ja, dies kurz vor der Prüfung zu tun, kann der/die AusbilderIn zwar seine wöchentliche Unterschrift verweigern. Relevanz hat dieser Tatbestand aber tatsächlich erst im Rahmen der Prüfungszulassung. Dort ist nur wichtig, dass das Berichtsheft vollständig ist oder nicht. Wann und wie es geschrieben worden ist, hat in den Vorstellungen der Ordnung keine Relevanz. Wesentliche Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen können aber in den Augen des Ausbildungspersonals so nicht vermittelt werden.

Konsens besteht darüber, dass das Ausbildungsziel „selbständiges Handeln“ im beruflichen Kontext verfolgt werden muss und dass dies ein „durchgehendes Prinzip der Ausbildungspraxis“ ist. Dieses soll „möglichst früh durch bewusstes Einbeziehen von Planen und Kontrollieren bei der Durchführung von Aufgaben Bestandteil der Ausbildung sein“<sup>196</sup> (BMBF 1995A, S.5). Darüber hinaus entwickeln die jungen AusbilderInnen weitere Vorstellungen, was für sie Ausbildungsqualität bedeutet. Denn diese beschränken sich nicht wie in der Verordnung überwiegend auf das Ergebnis unmittelbar nach der Ausbildung - die Abschlussprüfung und deren formale Anerkennung durch die zuständige Stelle (Output). Sie orientieren sich an output- und outcomeorientierten Konzepten. Für sie ist neben dem Ausbildungserfolg auch die Eignung des Auszubildenden für den Beruf, für die Arbeitswelt und für die Gesellschaft wichtig. Sie sehen sich in der Verantwortung, dieses sicherzustellen. Damit gehen sie nicht mit der Qualitätsvorstellung der Ausbildungsordnung konform. Sie erwarten für das Outcome-Konzept konkrete Regelungen.

---

<sup>195</sup> AusbilderIn G im Unternehmen Y, Absatz 21

<sup>196</sup> „Im betrieblichen Ausbildungsgeschehen sollte das Erreichen des Ausbildungsziels ‚selbständiges Handeln‘ durchgehendes Prinzip der Ausbildungspraxis sein. Diese Qualifikation muß in der Ausbildung möglichst früh durch bewußtes Einbeziehen von Planen und Kontrollieren bei der Durchführung von Aufgaben Bestandteil der Ausbildung sein“ (BMELV 1995A, S.5).

Das Thema Berichtsheft wird besonders von den jungen AusbilderInnen angesprochen. Qualitätssicherung durch einen bewussteren Umgang mit dem Berichtsheft wird als Kriterium anerkannt. Kritisiert wird die gängige Praxis, einen Auszubildenden trotz nicht oder nur mangelhaft geführten Ausbildungsnachweises zur Abschlussprüfung zuzulassen, was klaren normativen Vorgaben widerspricht. Ihren Vorstellungen von Ausbildungsqualität wird so nicht entsprochen. Sie haben die Erfahrung gemacht, dass bestimmte Leistungen erst erbracht werden müssen, um zur Abschlussprüfung zugelassen zu werden. Auf diese Weise wird die Vagheit der Ordnung genutzt, so wahrgenommene Freiräume auf Grund von persönlichen Erfahrungen ihrer Ausbildungszeit auszugestalten.

Ältere AusbilderInnen führen auch eine Berichtsheftkontrolle durch. Die Berücksichtigung der Forderungen der Berufsordnungsmittel bedeuten für sie staatliche Vorgabe und Kontrolle, aber auch Orientierung und Sicherheit im Ausbildungsprozess. Ihre Umsetzung würde dann den Erfolg der Ausbildung garantieren. Sie lesen in der Ausbildungsordnung:

„Der Auszubildende hat ein Berichtsheft in Form eines Ausbildungsnachweises zu führen. Ihm ist Gelegenheit zu geben, das Berichtsheft während der Ausbildungszeit zu führen. Der Auszubildende hat das Berichtsheft regelmäßig durchzusehen“ (BMBF 1995, §7).

Sie sorgen dafür, dass jeder Auszubildende ein Berichtsheft erhält, dass es unter Berücksichtigung betrieblicher Erfordernisse während der Arbeitszeit geschrieben werden kann und dass es kontrolliert wird. Trotzdem orientieren sie sich an anderen pädagogischen Konzepten und haben ganz bestimmte Vorstellungen von ihrem Bildungsauftrag. Kontrolle wird zu einem wichtigen pädagogischen Instrument. Die jüngeren AusbilderInnen wollen mit Kontrolle die Sicherung des individuellen Lernfortschritts gewährleisten. Die Älteren sehen darin die Erfüllung ihres Bildungsauftrages. Freiräume werden nicht wahrgenommen, Vorgaben werden buchstabengetreu umgesetzt. Ihre Aufgabe sehen sie darin, ihren Ausbildungsauftrag durch die erfolgreich abgeschlossene Gesellenprüfung zu erfüllen. Was die jungen Menschen dann im weiteren Verlauf ihres Lebens daraus machen, liegt allein in deren Verantwortung.

Was die eigene Qualifikation anbelangt, so halten alle AusbilderInnen diese für den Ausbildungsprozess und den Ausbildungserfolg für wichtig. Ihr Fokus liegt auf der fachlichen Eignung und entspricht damit den Vorgaben der Exoebene, Qualität durch

die Fachlichkeit zu sichern. Die Forderung, dass Qualität die Ausbildereignungsprüfung (BMJ 2005, §§27FF) voraussetzt, wird von den Ausbildern zwar akzeptiert, aber von der jüngeren Generation nicht als zwingend angesehen. Denn der Persönlichkeit des/der Ausbilders/in wird mehr Bedeutung zugemessen. Man sollte gern Ausbilder sein, den Beruf lieben, gern auch Erfahrungen an Jugendliche weitergeben<sup>197</sup> und einen hohen Grad an intrinsischer Motivation mitbringen. Damit gehen sie über das hinaus, was durch die Ordnung angesprochen wird.

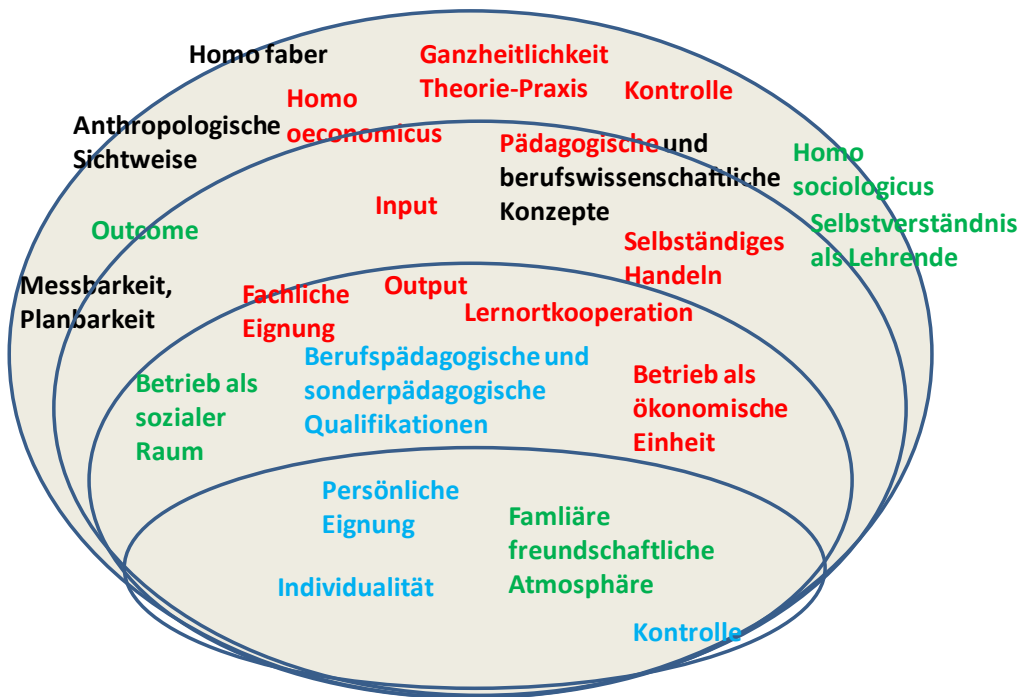
Die Lesarten in der Gruppe der AusbilderInnen und die damit zum Ausdruck gebrachten Erwartungen hinsichtlich der Ausbildungsqualität stehen nicht im Widerspruch zum Gesamtansatz der Ausbildungsordnung. Sie gehen in Teilen darüber hinaus. So zeigt sich, wie sie durch den Rückgriff auf individuelle Erfahrungen und Sozialisationsmuster zu sehr unterschiedlichen Wertungen kommen. Die in der Untersuchung befragten älteren AusbilderInnen sind ganz in der Tradition des sozialistischen Bildungssystems aufgewachsen, seit vielen Jahren im gleichen Unternehmen angestellt und haben nur selten ihre Heimatregion für längere Zeit verlassen. Das sozialistische Verständnis von Bildung und Erziehung in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) knüpfte an die Tradition eines materialen Bildungsbegriffes an (LANGEWAND 1994, S. 82), mit einer deutlichen Tendenz zu ‚geschlossenen Curricula‘, einer Stoff- und Dozentenorientierung und vorwiegend rezeptiven Lernformen (BUTZMANN 1986, S. 99). Erziehung wird dann als Instruktionspädagogik und der Bildungsprozess als Instruktionslernen verstanden<sup>198</sup> (OLBRICH/SIEBERT 2001, S. 293-294). Die pädagogischen Konzepte der älteren AusbilderInnen beschränken sich demnach auf Instruktionslernen und Kontrolle. Freizeitaktivitäten finden hauptsächlich unter betrieblichen Rahmenbedingungen statt. Ältere Ausbilderinnen haben feste Vorstellungen davon, welche pädagogischen Konzepte, z.B. Kontrolle und Hilfsangebote, zum Ausbildungserfolg führen. Damit gehen auch sie mit den Vorgaben der Ausbildungsordnung konform.

---

<sup>197</sup> Ausbilder Dchef im Unternehmen X, Absatz 212

<sup>198</sup> Erziehung und Bildung basieren auf der Basis von Befehl und Gehorsam, was eine fast vollständige Verhaltenskontrolle möglich machen sollte (Olbrich/Siebert 2001, S. 293-294).

**Abbildung 20: Themen der Ordnung - Lesarten der AusbilderInnen vor dem Hintergrund des MEHM**



Übereinstimmungen mit der Ausbildungsordnung neue Themen Konkretisierungen

Quelle: eigene Darstellung 2012

Die jungen AusbilderInnen haben in verschiedenen landwirtschaftlichen Betrieben Ost- oder Westdeutschlands oder im Ausland Erfahrungen sammeln können und konnten so alternative Kompetenzen erwerben. Sie lernten, dass man nur durch eigene Leistung an der Gesellschaft teilhaben kann. Das Leben in der Deutschen Demokratischen Republik kennen sie zwar nur vom ‚Hörensagen‘, deren Ideale, Vorstellungen von Bildung und Erziehung und ihre pädagogischen Konzepte sind ihnen aber durch vielfältige Kontakte nicht fremd. So verknüpfen sie die im Umfeld der neuen Bundesländer tradierten Konzepte mit Vorstellungen aus Erfahrungen in den alten Bundesländern oder im Ausland. Bezogen auf den Umgang mit dem Berichtsheft heißt das, Freiräume in den Verordnungen werden erkannt und auch genutzt. Das wird sichtbar an der Betonung eines vertrauensvollen Umgangs miteinander, was auch gemeinsame Freizeitaktivitäten mit einschließt. Vorstellungen und Handlungen, die über die bisherigen Vorgaben der Ausbildungsordnung hinausgehen, bestehen darin, das Berichtsheft nicht nur einfach zu kontrollieren und Fehler zu benennen, sondern, wenn es die betrieblichen Rahmenbedingungen erlauben, gemeinsam mit den Auszubildenden zu diskutieren und zu lernen. Sie verstehen den Ausbildungsbetrieb zuerst als wirtschaftlich arbeitendes Unternehmen,

aber auch als sozialen Raum und als den Ort, wo berufliche Ausbildung unmittelbar stattfindet. Sie versuchen, beidem im Rahmen ihrer Möglichkeiten und Voraussetzungen gerecht zu werden. So entsteht eine Lesart, die neben der strikten Anerkennung vorhandener Ordnungsvorgaben gleichzeitig in Teilen ihre Konkretisierung beinhaltet oder sogar Vorstellungen erkennen lassen, die darüber hinausgehen.

### **6.2.3 Lesarten unter den AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen**

Eine besondere Akteursgruppe im System landwirtschaftlicher Berufsbildung ist die der AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen. Diese Personen sind als AusbilderInnen bei der zuständigen Stelle registriert, bilden selber aus und sind gleichzeitig Betriebsinhaber oder Geschäftsführer eines landwirtschaftlichen Unternehmens unterschiedlicher Rechtsformen. Sie haben besondere Freiheiten, da sie ihre ökonomischen, technischen und organisatorischen Rahmenbedingungen der betrieblichen Ausbildung zum überwiegenden Teil selbst bereitstellen können. Abhängigkeiten vom Berufsschulturnus werden nur schwer akzeptiert.

Die Berufsschule als Kooperationspartner im Dualen System ist für sie kein gleichberechtigter Partner<sup>199</sup>. Sie sehen sich als eine fachlich qualifizierte Person, die mit der Ausbildung von Jugendlichen nicht nur ihren eigenen Fachkräftebedarf abdecken. Sie sehen Berufsausbildung auch als eigenen Beitrag für die Region und deren zukünftige Entwicklung, der sie sich verpflichtet fühlen. Den Jugendlichen wird eine Chance gegeben, in der Heimatregion zu verbleiben und tätig zu sein und zur Weiterentwicklung derselben beizutragen.

Ihre pädagogischen Konzepte lassen sich aus einem Menschenbild herleiten, das lernbereit und wissensdurstig ist, das Natur und deren Geschöpfe liebt und bereit ist, auch Leistung zu bringen und Verantwortung zu übernehmen. Entsprechend ist auch der Umgang mit den Vorgaben zum Berichtsheft: Kontrolle ja, aber die Initiative muss von Auszubildenden kommen. Selbstverantwortung, Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit vorausgesetzt wird jede Hilfe gegeben, die möglich ist.

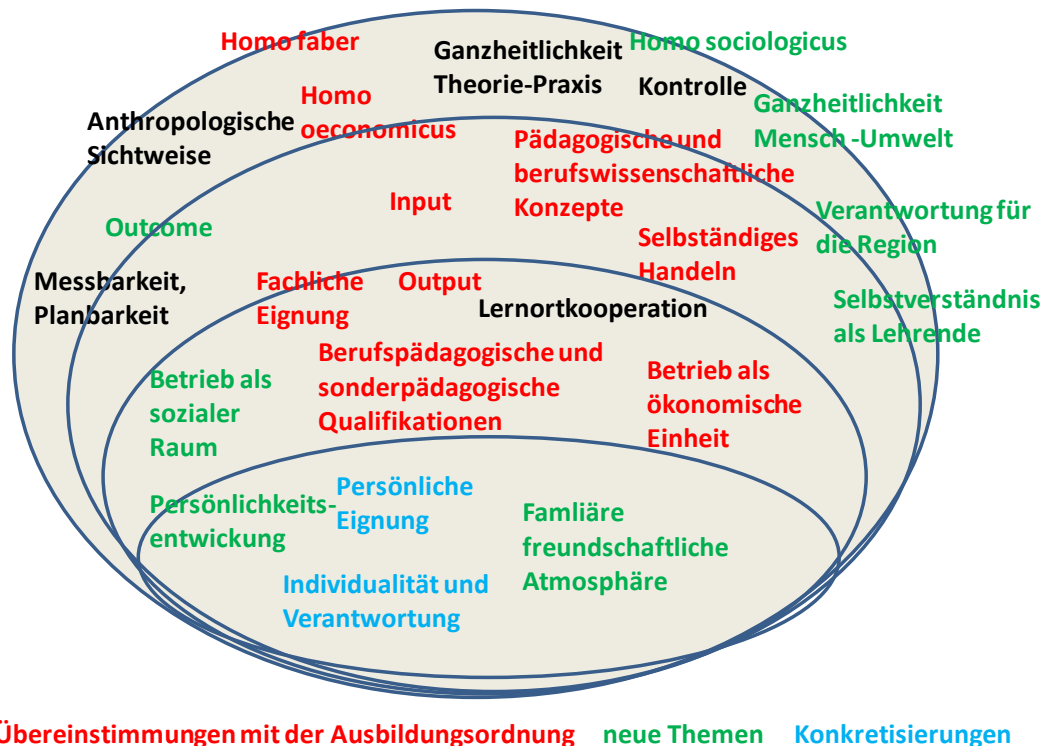
Die Gruppe der AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen stellte sich als recht homogen dar. Sie nimmt ihre Handlungswirklichkeit und ihre Handlungsalternativen überwiegend aus einer offenen Situationsdefinition heraus vor. Der Wunsch nach Aufrechterhaltung

---

199 AusbilderIn/GeschäftsführerIn N auf Gut X, Abs. 295 603

ihres sozialen Bezugssystems wird aus unternehmerischen Motiven heraus gespeist. Das führt bei ihnen zu einem Entscheidungsverhalten, das stark auf Diskurs- und Konsens ausgerichtet ist.

**Abbildung 21: Themen in der Ordnung- Lesart der AusbilderInnen/GeschäftsführerInnen vor dem Hintergrund des MEHM**



Quelle: eigene Darstellung 2012

### 6.3 Verträglichkeit und Unverträglichkeit der Lesarten unter den Akteursgruppen

Wenn die Lesarten miteinander verglichen werden, ergeben sich Schnittmengen. Diese lassen sich an bestimmten Themen festmachen. Man kann feststellen, ob sie näher oder weiter auseinanderliegen.

Eine zentrale Rolle spielen die Akzeptanz der Ordnung, die Zielstellung landwirtschaftlicher Ausbildung, die Funktion der Kontrolle, die Rolle des Homo oeconomicus und des homo sociologicus.

Die Lesarten offenbaren eine grundsätzliche Akzeptanz der Ausbildungsordnung als Orientierungs- und Steuerungsinstrument. Sie hat somit ihre Grundfunktion erfüllt.



Alle betonen die Relevanz selbständigen Handelns als Zielstellung landwirtschaftlicher Ausbildung. Es besteht Konsens in der Bedeutung der fachlichen Qualifikation und bestimmten Funktionen der Kontrolle. Die Persönlichkeit von AusbilderInnen spielt eine große Rolle.

Wesentliche Unterschiede konnten in Bezug auf die Vorstellungen zum Outcome von Ausbildung, auf Ganzheitlichkeit im Sinne des Verhältnisses Mensch-Umwelt und die Rolle der Regionalität sichtbar gemacht werden. Die Themen werden aus der bestehenden Ordnung heraus abgeleitet und im Sinne einer Ergänzung und Erweiterung verstanden.

In der Vorstellung zum selbständigen Handeln gibt es unterschiedliche Sichtweisen. Selbständiges Handeln wird als Output landwirtschaftlicher Ausbildung und zwar als Prüfungsergebnis definiert. Stärker vertreten wird die Vorstellung selbständiges Handeln als eigenverantwortliches Handeln im Sinne einer Handlungskompetenz. Hier ist eine deutliche Entwicklung der gegenwärtigen bildungswissenschaftlichen Debatte zu erkennen.

Die Funktion der Kontrolle für den betrieblichen Ausbildungsalltag wird unterschiedlich interpretiert: Kontrolle als Überprüfung von Normerwartung, Unterstützung beim Lernen, Kontrolle als Vertrauensbeweis oder Kontrolle als Wertschätzung von Leistung. Grundsätzlich stehen diese Lesarten nicht im Widerspruch zu Aussagen in der Ausbildungsordnung.

Im Gegensatz zur fachlichen Qualifikation wird die persönliche Eignung sehr differenziert betrachtet. Auf der einen Seite wird intrinsische Motivation erwartet, auf der anderen Seite reichen formale Voraussetzungen wie zum Beispiel fachliche Qualifikationen aus. Die Tendenz zur Erweiterung lässt eine starke Reflexion des anthropologischen Menschenbildes erkennen. Eine Einschränkung auf rein formale Voraussetzungen könnte eine Qualitätsminderung bedeuten.

Deutlich unterschiedlich wird das Outcome landwirtschaftlicher Ausbildung gesehen. Das Outcome definiert sich als Bündel von Kompetenzen, die für den weiteren Verlauf des Berufslebens bedeutsam sind und eine nachhaltige Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen. Daneben gibt es die Vorstellung, dass mit der Abschlussprüfung als Output die Aufgaben als AusbilderIn erfüllt sind. Mit dem Outcome wird ein Thema angesprochen, das in der berufswissenschaftlichen Diskussion mittlerweile eine Selbstverständlichkeit ist, vor Ort aber nur singulär thematisiert wird.

Auch die Ganzheitlichkeit als Ausbildungsprinzip stellt sich in zwei Positionen dar, sie wird als Einheit von Theorie und Praxis oder als Zusammenspiel von Mensch und Umwelt verstanden. Letzteres ist als wichtiges pädagogisches Prinzip zur Umsetzung von Nachhaltigkeitskompetenz<sup>200</sup> erkannt, wird aber im betrieblichen Handlungsfeld so gut wie nicht wahrgenommen.

Eine Besonderheit kommt dem Thema Regionalität zu. Regionalität tritt im Gegenstandsfeld landwirtschaftlicher Berufsbildung als Einbettung unternehmerischer Aktivitäten in den regionalen Kontext auf. Regionalität soll nicht als Gegenteil von Globalität verstanden werden. Sie ist als Ausdruck von Verantwortung für die eigene Region zu verstehen und kann somit zum pädagogischen Konzept werden. Damit gewinnt es Qualitätsrelevanz als Thema für die Verordnung.

---

200 Vgl. auch Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).

## **Literaturverzeichnis**

- ABICHT, L., FREIKAMP, H. (2007): Trendqualifikationen in der Landwirtschaft. Cedefop panorama series 115, Halle: 31-35.
- ACHTENHAGEN, F. (1988): Lernorte und Lernprozesse in der beruflichen Bildung. In: ACHTENHAGEN/JOHN (ED.) Unterrichtswissenschaft (16), Seminar für Wirtschaftspädagogik, Göttingen: 2-8.
- ALEX, L. (1987): Beschreibung und Erfassung von Qualifikationen: Zum Qualifikationsbegriff. In: Weymann, A. (Ed.): Soziale Welt. Sonderband; 5, Schwartz, Göttingen.
- ANWEILER, O. (1992): Systemwandel im Bildungs- und Erziehungswesen in Mittel- und Osteuropa. Berlin-Verl. Spitz, Berlin.
- ARNOLD, R. (1983): Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Lang, Frankfurt am Main.
- ARNOLD, R., MÜLLER, H.-J. (1993): Handlungsorientierung und ganzheitliches Lernen in der Berufsbildung - 10 Annäherungsversuche. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, Vierteljahresschrift für Unterrichtspraxis und Lehrerbildung, 41. Jg. 1993, Heft 4: 323-333.
- ARNOLD (1994): Qualitätssicherung in der Weiterbildung . In: Grundlagen der Weiterbildung. GdWZ 5/1994: 7.

## **B**

- BAETHGE, M., ACHTENHAGEN, F., ARENDS, L., et. al. (2006): Berufsbildungs-PISA. Steiner, Stuttgart.
- BAHL, A.; BLÖTZ, U., NIETHEN, G., SCHWERIN, C. (2009): Die Situation des auszubildenden Personals in der betrieblichen Bildung. BIBB, Bonn.
- BAUSCH, T. (1997): Die Ausbilder im Dualen System der Berufsbildung. BIBB/IAB-Erhebung 1991/92. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

- BEAUGRANDE, R. DE; DRESSLER, W. U. (1981): Einführung in die Textlinguistik. Niemeyer, Tübingen.
- BECK, K.; KELL, A. (1991): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung als Aufgabe und Problem. In: Beck, K., Kell, A. (Ed.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Deutscher StudienVerlag, Weinheim: 5-14.
- BERNHARD, S. (2010): Netzwerkanalyse und Feldtheorie. In: Stegbauer, C. (Ed.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie - ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften., Vol.2, VS Verl. für Sozialwiss., Wiesbaden: 122-130.
- BERGER, P.- L., LUCKMANN, T. (1982): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Sozialwissenschaft Fischer, Frankfurt am Main.
- BERGHAUS, M. (2003): Luhmann leicht gemacht. Böhlau, Köln [u.a.].
- BIBB - BUNDESAUSSCHUSS FÜR BERUFSBILDUNG (1971): Empfehlung für das Führen von Berichtsheften in der Form von Ausbildungsnachweisen. Fundstelle: BGBl 10/1971, Bonn: 631.
- BIBB - BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2006): Ausbildungsordnungen - und wie sie entstehen. Bundesinstitut für Berufsbildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn.
- BMBF - BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2005): Reform der beruflichen Bildung. Erläuterungen zum Berufsbildungsgesetz. Zusammenstellung der Begründungen zu den Einzelvorschriften des Berufsbildungsgesetzes. Bonn.
- BMBF - BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2005a): Verordnung über die Anforderung an die fachliche Eignung und die Anerkennung von Prüfungen zum Nachweis der fachlichen Eignung für die Berufsausbildung in den Berufen der Landwirtschaft und der Verordnung über die Anforderungen, AEVO, Bonn.
- BMBF - BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2008): Zweite Verordnung zur Änderung der Ausbilder-Eignungsverordnung. Bonn.
- BMBF - AUSBILDER-EIGNUNGSVERORDNUNG (2009): Bundesgesetzblatt Jahrgang 2009 Teil I Nr. 5, ausgegeben zu Bonn am 30. Januar 2009, Bonn.

- BMELF - BUNDESMINISTERIUM FÜR ERNÄHRUNG, LANDWIRTSCHAFT UND FORSTEN (1972): Verordnung zur Berufsausbildung zum Landwirt /Landwirtin. BGBl. I, Jahrgang 1972, Bonn: 1468.
- BMELF - BUNDESMINISTERIUM FÜR ERNÄHRUNG, LANDWIRTSCHAFT UND FORSTEN (1995): Verordnung über die Berufsausbildung zum Landwirt /Landwirtin. BGBl. I, Jahrgang 1995, Bonn: 168.
- BMELF - BUNDESMINISTERIUM FÜR ERNÄHRUNG, LANDWIRTSCHAFT UND FORSTEN (1995 A): Erläuterungen zur Verordnung über die Berufsausbildung zum Landwirt / Landwirtin. BGBl. I, Jahrgang 1995, Bonn: 168.
- BMELF - BUNDESMINISTERIUM FÜR ERNÄHRUNG, LANDWIRTSCHAFT UND FORSTEN (1995B): Verordnung über die Eignung der Ausbildungsstätte für die Berufsausbildung zum Landwirt / Landwirtin. vom 16. Februar 1995. BGBl. I, Jahrgang 1995, Bonn: 179.
- BMELV - BUNDESMINISTERIUM FÜR ERNÄHRUNG, LANDWIRTSCHAFT UND VERBRAUCHER-SCHUTZ (2005): Verordnung über die Berufsausbildung zum Tierwirt/zur Tierwirtin. (TWirtAusb.V) vom 17. Mai 2005, BGBl. I, Bonn: 1426.
- BMELV - BUNDESMINISTERIUMS FÜR ERNÄHRUNG , LANDWIRTSCHAFT UND VERBRAUCHERSCHUTZ (2009): Verordnung über die Berufsausbildung zur Fachkraft Ag-rarservice. vom 23. Juli 2009, BGBl. I. Bonn: 2157.
- BMELV - BUNDESMINISTERIUM FÜR ERNÄHRUNG, LANDWIRTSCHAFT UND VERBRAUCHER SCHUTZ (2010): Verordnung über die Berufsausbildung zum Pferdewirt / zur Pferdewirtin. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2010 Teil I Nr. 30, ausgegeben zu Bonn am 10. Juni 2010, Bonn.
- BMELV - BUNDESMINISTERIUM FÜR ERNÄHRUNG, LANDWIRTSCHAFT UND VERBRAUCHERSCHUTZ (2010): Verordnung über die Berufsausbildung zum Milchtechno-logen/zur Milchtechnologin. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2010. Teil I Nr. 16, ausgegeben zu Bonn am 16. April 2010.
- BMJ - BUNDESMINISTERIUM FÜR JUSTIZ (2005): Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 23. März 2005, BGBl. I S. 93, zuletzt geändert durch Artikel 15 Absatz 90 des Ge-setzes vom 5. Februar 2009, BGBl. I S. 160, Berlin. Online-Ausgabe: [http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig\\_2005/gesamt.pdf](http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf).

- BMJ - BUNDESMINISTERIUM FÜR JUSTIZ (2011): Gesetz zum Schutz der arbeitenden Jugend. (Jugendarbeitsschutzgesetz - JArbSchG), vom 12.04.1976, BGBl. I S. 965, zuletzt geändert durch Art. 15 G vom 07.12.2011, BGBl. I, Berlin: 2592.
- BODE, O. F. (1999): Systemtheoretische Überlegungen zum Verhältnis von Wirtschaft und Politik. Metropolis-Verlag, Marburg.
- BOGHOSIAN, P. A., PEACOCKE, C. (2000): New essays on the a priori. Clarendon Press, Oxford [u.a.].
- BOGNER, A., Littig, B., Menz, W. (2005a): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. VS Verlag für Sozialwiss., Wiesbaden.
- BOGNER, A. (2005b): Grenzpolitik der Experten. Velbrück Wiss., Weilerswist.
- BÖHM, W. (2004): Geschichte der Pädagogik. Beck, München.
- BOURDIEU, P. (1983): Ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2, Göttingen: 183-198.
- BOURDIEU, P. (2008): Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- BRATER, M., BUCHELE, U. (2001): Persönlichkeitsorientierte Ausbildung am Arbeitsplatz. Reprint-Ausg.: Recon Buch, Rieden.
- BRÄUER, M.; MÜLLER, H. (1995): Lernortkooperation in der agrarischen Berufsausbildung. In: Ausbildung & Beratung in Land- und Hauswirtschaft (11): 196-198.
- BREMER, HELMUT; TEIWES-KÜGLER, CHRISTEL (2004): Typenbildung in der Habitus- und Milieuforschung. Das soziale Spiel durchschaubarer machen. Ein Theorievergleich. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- BREZINKA, W. 1974: Die Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. In: Dienelt, K.(1977): Die anthropologischen Grundlagen der Pädagogik. Konstruktiv- analytische Reflexion zum Thema ‚Pädagogische Anthropologie‘. Düsseldorf, Kastellaun: 169
- BRIM, O. (1975): Macro- structural influences on child development and the need for child hood social indicators. In: American journal of Orthopsychiatry (45): 5.
- BRINKER, K., SAGER, S. F. (1996): Linguistische Gesprächsanalyse. Schmidt, Berlin.

- BRONFENBRENNER, U.: LÜSCHER, K.: CRANACH, A. v. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente. Klett-Cotta, Stuttgart.
- BRÜNNER, G. (1987): Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Narr, Tübingen.
- BRÜSEMEISTER, T.; GÖPPERT, S.; UNGER, T. (2008): Bildungssoziologie. VS Verl. für Sozialwiss., Wiesbaden: 10.
- BÜCHTER, K.; GRAMLINGER, F. (2003): Meistens kommt es anders als man denkt. Oder: Zur Diskrepanz von Anspruch und Realität berufsschulischer Reformen aus mikropolitischen Sicht. In: Büchter, K.; Gramlinger, F.; Tramm, T.; Seyd, W. (Ed.): Den Menschen verpflichtet – Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Reflexion. Digitale Festschrift für Willi Brand. Berufs und Wirtschaftspädagogik online. bwp @ Profil 1 <http://www.bwpat.de/profil1/>, zugegriffen am 17.02.2011.
- BÜHRMANN, A. D. (2004): Rezension zu: Alexander Bogner. In: Littig & Menz (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. VS Verl. für Sozialwiss., Wiesbaden.
- BUNDESTAG (1969): Berufsbildungsgesetz. BGBl I 1969, Bonn: 1112.
- BUNK, G. P. (1996): Die Entwicklung des dualen Systems landwirtschaftlicher Berufsausbildung in Deutschland. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (1): 75-81.
- BURKART, R. (2002): Kommunikationswissenschaft. Böhlau, Wien [u.a.].
- BUTZMANN, G. (1986): Jugendlexikon von A-Z. Bibliogr. Inst, Leipzig.
- BYLINSKI, U., FRANZ, S. (2009): Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Forschungsprojekt 3.4.301 (JFP 2009) BIBB, Bonn.

## C

- CHOMSKY, N. (1965): Aspects of the Theory of Syntax. MIT Press, Cambridge.

COLEMAN, J. (1991): Grundlagen der Sozialtheorie. Oldenbourg-Wissenschafts-Verl., München.

## D

DAHRENDORF, R. (2006): Homo Sociologicus, 16. Aufl., VS Verlag. f. Sozialwiss., Wiesbaden.

DAMM- RÜGER, S. (1994): Ausbildung und Berufssituation von Frauen und Männer in Ost und West. Ergebnisse aus der BIBB / IAB-Erhebung 1991/92. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

DEXTER L. A: (1970): Elite and Specialized Interviewing, Northwestern University Press, Evanston.

DIECKMANN, A. (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Rowohlt, Hamburg.

DGB REGION MÜNCHEN (2006). Qualität der Ausbildung. Wie zufrieden sind Auszubildende mit ihrer Ausbildung? <http://www.dgb-jugend-muenchen.de/index.php?id=69>, zugegriffen am 29.3.2011.

DÖRING, O. S. E. (2000): Veränderungen in der betrieblichen Ausbildungspraxis – Konsequenzen für die Rolle des Ausbilders. In: Börs, G.; Neß, H. (Hg.): Der Ausbilder in Europa – Probleme und Perspektiven. Forschungsinstitut Betriebliche Bildung, Bielefeld: 144-163

## E

EBBINGHAUS, M. (2007): Qualität betrieblicher Ausbildung sichern: Lösungen aus der Praxis. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

EBBINGHAUS, M.; KREKEL, E. M.; FLEMMING, S.; BÖNISCH, I. (2008A): Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung. Laufzeit: IV/2006 - IV/2009, Bonn.



- EBBINGHAUS, M. (2008): Outputqualität betrieblicher Ausbildung- Anforderungen und Sicherung. Zeitschrift für Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, BWP Spezial 4. September 2008. Onlineausgabe, [http://www.bwpat.de/ht2008/eb/ebbinghaus\\_ws06-ht2008\\_spezial4.shtml](http://www.bwpat.de/ht2008/eb/ebbinghaus_ws06-ht2008_spezial4.shtml), zugegriffen am 06.04.2012.
- EBBINGHAUS, M. (2009): Ideal und Realität betrieblicher Ausbildungsqualität. Sichtweisen ausbildender Betriebe. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Schriftenreihe des BIBB, Heft 109, Bonn.
- EDDING, F. (1974): Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung: Abschlussbericht. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- ENGWALD, S. (2001): Unterrichten mit computergestützten Medien in der Berufsschule (Fachrichtung Gartenbau). <http://www.engwald.homepage.t-online.de/InhaltExamen.pdf>, Frankfurt am Main.
- ESSER, H. (1996): Die Definition der Situation. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1): 1-34.
- ESSER, H. (1997): Die Definition der Situation und die Rationalität des Handelns. In: Meleghy, T.; Niedenzu, H.-J.; Preglau, M.; Taxler, F.; Schmeikal, B. (Hrg.): Soziologie im Konzert der Wissenschaften. Zur Identität einer Disziplin. Opladen: 69-90.
- ESSER, H. (1999): Soziologische Grundlagen. Situationslogik und Handeln. Band 1, Campus GmbH- Verlag, Frankfurt am Main.
- ESSER, H. (2000): Die Konstruktion der Gesellschaft. Soziologie-Spezielle Grundlagen. Campus GmbH-Verlag, Frankfurt am Main.
- ESSER, H. (2001): Soziologie-Spezielle Grundlagen. Sinn und Kultur. Band 6, Campus GmbH- Verlag, Frankfurt am Main.
- ESSER, H. (2003): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Campus-GmbH Verlag, Frankfurt Main.
- ESSER, H. (2012): Hartmut Esser. [http://de.wikipedia.org/wiki/Hartmut\\_Esser](http://de.wikipedia.org/wiki/Hartmut_Esser), zugegriffen am 11.3.2012.
- EULER, D. (2003): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierungen. Bertelsmann-Verlag, Bielefeld.

EULER, D. (2005): Qualitätsentwicklung in den Lernorten - ein Ansatz zur Weiterentwicklung der Berufsbildung? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101 (1): 1-9.

## **F**

FASTERDING, F.; RIXEN, D. (2005): Analyse der Beschäftigungsmöglichkeiten im Agrarsektor Deutschlands und Beschäftigungseffekte agrarpolitischer Maßnahmen - Arbeitsberichte des Bereichs Agrarökonomie. Bundesforschungsanstalt für Landwirtschaft, Institut für ländliche Räume. 5/2005. Braunschweig.

FAUSTMANN, A. (1994): Entschlüsselung anthropologischer Strukturen in Didaktik-Modellen. VWB-Verlag, Berlin.

FEND, H. (2008): Schule gestalten. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

FEND, H. (2009): Neue Theorie der Schule. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

FEND, H. (1990): Bilanz der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik (36). Jg., Heft 5: 687-710.

FOCK, T. (2008): Nebenerwerb in Ostdeutschland-etwas Besonderes? Tagung „Einkommenskombinationen als Chance für den ländlichen Raum –Die Bedeutung des Nebenerwerbs“, 23. September 2000, Kassel.

FRACKMANN, M. (1991): Qualifizierungsbedarf und Weiterbildungsangebote für betriebliches Ausbildungspersonal. Leuchtturm-Verl., Alsbach/Bergstr.

FRANK, I. (2006): Es geht um die Gesamtheit, nicht um die Zerschlagung eines Berufsbildes. BIBB, Bonn.

FRIEDMANN, L. (1972): Einige Bemerkungen über eine allgemeine Theorie des rechtrelevanten Verhaltens. Jahrbuch für Rechtssoziologie und Rechtstheorie Bertelsmann-Verlag, Düsseldorf.

## G

- GABLER VERLAG (Hrsg.): Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Homo oeconomicus, online im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/8004/homo-oeconomicus-v9.html>, zugegriffen am: 17.02.2012
- GEIGER, T. (1955): Theorie der sozialen Schichtung. In: Trappe, P. (Ed.): Arbeiten zur Soziologie Luchterhand. Berlin, Neuwied: 186-205.
- GERBER, A. (1999): Umweltgerechte Landbewirtschaftung in der landwirtschaftlichen Berufsbildung: Situationsanalyse und Perspektivenentwicklung am Beispiel Baden-Württembergs. Margraf, Weikersheim.
- GIESE, R.; RUNDE P. (1999): Wirkungsmodell für die empirischen Bestimmungen von Gesetzeswirkungen. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie (1): 14-54.
- GLÄSER, J.; LAUDEL, G. (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- GOODMAN, N., PHILIPPI, B. (1997): Sprachen der Kunst. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- GRESHOFF, R., SCHIMANK, U.: (2006): Integrative Sozialtheorie? Esser-Luhmann-Weber. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- GRESHOFF, R. (2008): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): Teilbd. 1 u. 2. Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main: 4206-4215.
- GREVE, J. (2006): Logik der Situation, Definition der Situation, framing und Logik der Aggregation bei Luhmann und Esser. In: Greshoff, R./Schimanck, U. (Hrsg.): Integrative Sozialtheorie? Luhmann-Esser-Weber. Verlag für Sozialwiss., Wiesbaden.
- GREVE, J.; SCHNABEL, A.; SCHÜTZEICHEL, R. (2008): Das Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung. VS Verl. für Sozialwiss., Wiesbaden.
- GUMPERZ, JOHN J. (1992): Discourse strategies. In: Studies in interactional sociolinguistics. Cambridge University Press, Cambridge.

## H

- HABERMAS, J. (1981): Theorie kommunikativen Handelns. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- HARVEY, L., GREEN, D. (2000): Qualität definieren – Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Zeitschrift für Pädagogik (41): 17-39.
- HARTMANN, S. (2011): Probabilistische Kohärenz. Stephanhartmann.org. Hartmann\_ProbKohaerenz.pdf., zugegriffen am 29.12.2011.
- HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (2009): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen. Bundesanzeiger Nr. 111/2009 vom 30.7.2009. In: BIBB-Pressemitteilung: Nr. 22 vom 3.7.2009 ([www.bibb.de/de/51843.htm](http://www.bibb.de/de/51843.htm)), Zeitschrift ‚Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis‘, Nr. 4/2009, ([www.bibb.de/bwp/aevo](http://www.bibb.de/bwp/aevo)), zugegriffen am: 17.12.2010.
- HEID, H. (1994): Erziehung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbeck bei Hamburg: 43-68
- HEINE-WIEDENMANN, D. (1988): Ausbildungsordnungsforschung als angewandte Sozialwissenschaft. BIBB, Berlin [u.a.].
- HEINTZ, B. (2006): Emergenz und Reduktion. Neue Perspektiven auf das Mikro-Makro-Problem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 56: 1-3.
- HOLZAPFEL, G. (1975): Professionalisierung und Weiterbildung bei Lehrern und Ausbildern. VS Verlag für Sozialwiss., Weinheim/Basel.

## I

- IHK Nordrhein-Westfalen (2007): Merkblatt über das Führen von Ausbildungsnachweisen. Rechte und Pflichten. Industrie- und Handelskammer, Frankfurt am Main. <http://www.ihk-nordwestfalen.de/wirtschaft/aus-und-weiterbildung/ausbildung/zielgruppen/auszubildende/ausbildungsnachweisberichtscheft/>, zugegriffen am 12.12.2011.

## **J**

- JABLONKA, P. (2007): Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung und ihre Folgen. BIBB-Report (3): 1-8.
- JENDROWIAK, H. (2006): Anthropologische Grundlagen des Unterrichts. Unveröffentlichte Vorlesung, Rostock.
- JUNGKUNZ, D. (1995): Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks: theoretische Klärung und empirische Analyse. Dt. Studien-Verl., Weinheim.
- JUTZI, K. G. (1997): Schlüsselqualifikationen und betriebliches Ausbildungspersonal. IPN, Kiel.

## **K**

- KELL, A. (1988): Das berufliche Schulwesen. Pädagogik, 40 (7/8): 75-80.
- KELL, A. (1995): Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: Handbuch der Berufsbildung. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Ed.): Handbuch der Berufsbildung. Leske + Budrich, Opladen: 369-397.
- KELL, A. (2008): Systemische Umwelt deutscher Produktionsschulen. In: Genter, C.; Bojanowski, A.; Wergin, C. (Ed.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Waxmann, Münster / New York / München / Berlin.
- KIRPAL, S.; TUTSCHNER, R. (2008): Betriebliches Bildungspersonal: Schlüsselakteure des lebenslangen Lernens Bremen: Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen.
- KLAFKI, W. (1975): Der Begriff der Didaktik und der Satz vom Primat der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik. In: Funk- Kolleg Erziehungswissenschaft. 8. Auflage, Frankfurt a. Main: 64
- KOCH, S.; SCHEMMANN, M. (2009): Neo-Institutionalismus. VS Verlag für Sozialwiss./ GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- KÖNIG, E.; RIEDEL, H. (1973): Systemtheoretische Didaktik. Beltz, Weinheim.

- KONOPKA, M. (1999): Akteure und Systeme. Lang, Frankfurt am Main [u.a.].
- KORING, B. (1997): Überlegungen zur Analyse von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft. Konzepte der Erziehungswissenschaft. Virtuelles Seminar. [Online] <http://neibecker.wiwi.uni-karlsruhe.de/breiter/fertig/chemnitz/kapit2.htm>, zugegriffen am 12.12.2011.
- KRONEBERG, C. (2005): Die Definition der Situation und die variable Rationalität der Akteure. In: Zeitschrift für Soziologie, 34 (5): 344-363.
- KUCKARTZ, U. (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. VS Verlag für Sozialwiss., Wiesbaden.
- KMK - KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1972). Ergebnisprotokoll. Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder.
- KMK - KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1999): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Beschlussammlung der KMK, Beschluss-Nr. 320; R:\B1\KMK-BESCHLUSS\GEP72-05-30.DOC, Bonn.

## L

- LANDWIRTSCHAFTSVERLAG (2011): Berichtshefte für den Ausbildungsberuf Landwirt/Landwirtin. Landwirtschaftsverlag Münster- Hildrup.
- LANDWIRTSCHAFTLICHE RENTENBANK (2007): Wachsender Bedarf an qualifizierten Fachkräften. [http://www.rentenbank.de/cms/beitrag/10011959/282382/Wachsen\\_der\\_Bedarf\\_an\\_qualifizierten\\_Fach\\_und.html](http://www.rentenbank.de/cms/beitrag/10011959/282382/Wachsen_der_Bedarf_an_qualifizierten_Fach_und.html), zugegriffen am 17.2.2012.
- LANGEWAND, A. , ROST, F. (1994): Bildung. In: Lenzen, D. (ED.) Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Rowohlt, Reinbeck b. Hamburg: 82.

- LASCHEWSKI, L.; SORGE, D. (2010): Herausforderungen an das landwirtschaftliche Ausbildungssystem und Ausbildungswirklichkeit. In: Prof. H. Kögl (Hrsg.) Forschungsberichte der Professur für Landwirtschaftliche Betriebslehre und Management, Universität Rostock.
- LAUTERBACH, U.; NEß, H. (1999): Ausbildung der Ausbilder und berufliche Bildung in Deutschland. Nomos-Verl.-Ges., Baden-Baden.
- LEIDNER, M. (2001): Wenn der Geselle den Lehrling ausbildet: eine Analyse der pädagogischen Sinndeutungen und subjektiven Theorien nebenberuflicher Ausbilder im Bauhandwerk. Lang, Frankfurt am Main [u.a.].
- LINDNER, D. (2010): Die experimentelle Überprüfung dynamischer Vernetzungsprozesse. In: Stegbauer, C. (Ed.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie-ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Vol.2, VS Verl. für Sozialwiss., Wiesbaden: 567-578.
- LUHMANN, N. (1985): Zum Begriff der sozialen Klasse. In: Luhmann, N. (Ed.): Soziale Differenzierung. Geschichte einer Idee. Westdeutscher Verlag, Opladen: 119-162.
- LUHMANN, N. (1987 A): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- LUHMANN, N. (1987 B): Soziale Systeme. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- LUHMANN, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt.
- LUHMANN, N. (1995): Das Recht der Gesellschaft. Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.
- LUHMANN, N. (1995A): Inklusion und Exklusion. In: Luhmann, N. (Ed.): Die Soziologie und der Mensch 6. Westdeutscher Verlag, Opladen: 237-264.
- LUHMANN, N. (2002): Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. In: Pias ,C.; Vogl, J.; Engell, L.; Fahle, O; Neitzel, B. (Ed.): Kursbuch Medienkultur: Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. DVA, Stuttgart: 55-66.
- LUHMANN, N., LENZEN, D. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

LUHMANN, N.; SCHORR, K.E. (1976): Ausbildung für Professionen - Überlegungen zum Curriculum für Lehrerbildung. In: Haller, H.-D.; Lenzen, D. (Ed.): Lehrjahre in der Bildungsreform- Resignation oder Rekonstruktion. Stuttgart: 327-377.

LUHMANN, N.; SCHORR, K. E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Klett-Cotta, Stuttgart.

## M

MARX, K. (1890): Das Kapital. Buch I, Hg. von F. Engels, Verlag Otto Meissner, Hamburg.

MARX, K. (1890): Das Kapital. Buch II, Hg. von F. Engels, Verlag Otto Meissner, Hamburg.

MARX, K. (1890): Das Kapital. Buch III, Hg. von F. Engels, Verlag Otto Meissner, Hamburg.

MAYNTZ, R.; SCHARPF, F. W. (1995): Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung. Campus Verlag, Frankfurt am Main.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. (1978): The structure of educational organizations. In: Meyer, M.W. et al.: Environments and organizations. Florida Higher Education Accountability Project: 78-102.

MEYER, H. (1987): Unterrichtsmethoden Band I. Theorieband. Scriptor, Frankfurt a. Main.

MEUSER, M.; NAGEL, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D.; Krainer, K. (Ed.): Qualitativempirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Westdeutscher Verlag, Essen.

MILLER, T. (2001): Systemtheorie und soziale Arbeit: Entwurf einer Handlungstheorie. Lucius und Lucius, Stuttgart.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (2005): Verordnung über die Berufsschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Berufsschulverordnung - BSVO M-V), vom 4. Juli 2005, GVOBl. M-V 2005, S. 372, Mittl.bl. BM M-V 2005: 680.



- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN (2009): Verordnung über die Unterrichtsversorgung für das Schuljahr 2009/2010 (Unterrichtsversorgungsverordnung 2009/2010 – Unt-VersVO 2009/2010, vom 27. April 2009, GS Meckl.-Vorp.: 223-6-21. GVOBl. M-V: 347.
- MINISTERIUM FÜR ERNÄHRUNG, LANDWIRTSCHAFT, FORSTEN UND FISCHREIE (2003): Prüfungsordnungen für die Durchführung von Abschlussprüfungen in den anerkannten landwirtschaftlichen und anerkannten hauswirtschaftlichen Ausbildungsberufen. Vom 23. Juni 2003 - VI 440 –Fundstelle: AmtsBl. M-V 2003: 779.
- MINISTERIUM FÜR LANDWIRTSCHAFT, FORSTEN UND FISCHEREI (2003): Prüfungsordnungen für die Durchführung von Abschlussprüfungen in den anerkannten landwirtschaftlichen und anerkannten hauswirtschaftlichen Ausbildungsberufen. Amtsblatt Nr. 31: 779.
- MINISTERIUM FÜR LANDWIRTSCHAFT, UMWELT UND VERBRAUCHERSCHUTZ (2010): Ausbildungsregelung über die Berufsausbildung von Jugendlichen mit Behinderung zu Hauswirtschaftshelfern. Vom 1. Juli 2010 – VI 360 - 7126-1 –VV Meckl.-Vorp. Gl. Nr. 806 – 25, AmtsBl. M-V 2010: 426.
- MINISTERIUM FÜR UMWELT, LANDWIRTSCHAFT UND VERBRAUCHERSCHUTZ MECKLENBURG-VORPOMMERN (2011): Überbetriebliche Ausbildung. Regierungsportal. Schwerin. [http://www.regierung-v.de/cms2/Regierungsportal\\_prod/Regierungsportal/de/lm/ThemenLandwirtschaft/Agrarbildung%2c\\_-forschung\\_und\\_-beratung/Berufsausbildung/Landwirtin/Ueberbetriebliche\\_Ausbildung/index.jsp](http://www.regierung-v.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/lm/ThemenLandwirtschaft/Agrarbildung%2c_-forschung_und_-beratung/Berufsausbildung/Landwirtin/Ueberbetriebliche_Ausbildung/index.jsp), zugegriffen am 13.03.2011.
- MOEBIUS, S.; RECKWITZ, A. (2008): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- MOEBIUS, S. (2008): Handlung und Praxis. In: Moebius S., Reckwitz, A. (Ed.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Suhrkamp, Frankfurt am Main: 58-73.
- MOLLENHAUER, K. (1977): Erziehung und Emanzipation: polemische Skizzen. München.

- MÜHL, H. (2000): Berufliche Bildung in der deutschen Landwirtschaft. Deutscher Agrar-Verlag, Bonn.
- MÜLLER, M. (2008): Polyglotte Kommunikation. Polyglotte Kommunikation, soziale Arbeit und die Vielsprachigkeit ihrer Praxis. Auer, Heidelberg: 370.
- MÜNCH, J. (1996): Qualitätsbegriffe und Qualitätsmodelle. In: Münch, J. (Ed.): Ökonomiebetrieblicher Bildungsarbeit. Erich Schmitt-Verlag, Berlin.
- MÜNCH, J.; MÜLLER, H.; OESTERLE, H.; SCHOLZ, F. (1981): Interpendenz von Lernortkombinationen und Output-Qualitäten betrieblicher Berufsausbildung in ausgewählten Berufen. Erich Schmitt-Verlag, Berlin.

## N

- NAUERTH, M. (2003): Rechtswirkung in Organisationen. Ergebnisse einer empirischen Feldstudie zur Wirkung des novellierten § 93 BSHG auf die Erbringung personenbezogener sozialer Dienstleistungen in stationären Einrichtungen. Tectum Verlag, Marburg.
- NAUERTH, M. (2004): Soziale Arbeit unter dem Einfluss neuer Steuerungen – ein Forschungsbericht. Julius Beltz, Weinheim.
- NAUERTH, M. (2008): Verstehen mit Modell. Das handlungstheoretische ‚Mehr-Ebenen-Modell‘ als soziologische Orientierungshilfe für die sozialpädagogische Verstehensarbeit. [http://www.ev-hochschule-hh.de/uploads/media/Nauerth\\_-\\_Verstehen\\_mit\\_Modell.pdf](http://www.ev-hochschule-hh.de/uploads/media/Nauerth_-_Verstehen_mit_Modell.pdf), zugegriffen am 17.3.2012.
- NIEDERSÄCHSISCHES MINISTERIUM FÜR ERNÄHRUNG, LANDWIRTSCHAFT, VERBRAUCHERSCHUTZ UND LANDES ENTWICKLUNG (2012): Grüne Berufe haben Zukunft. [http://www.ml.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation\\_id=1363&article\\_id=5067&\\_psmand=7](http://www.ml.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1363&article_id=5067&_psmand=7), zugegriffen am 17.02.2012.
- NULLMEIER, F. (2000): Politische Theorie des Sozialstaats. Campus-Verl., Frankfurt am Main [u.a.].

## O

- O.A: (2010): Integrativer Mehrebenenansatz am Beispiel der Erklärung von rechtlichen Wirkungen und der Wirksamkeit von Recht. Aufsatz, Universität Hamburg. ([www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sowi/soziologie/institut/Arbeit](http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sowi/soziologie/institut/Arbeit): 3-4, zugegriffen am 17.9.2011.
- OECD (2002): Rethinking Human Capital. In: OECD (Ed.): Education Policy Analysis. Paris: 117.
- OBERTH, C.; ZELLER, B.; KRINGS, U. (2006): Lernort Betrieb. Berufliche Qualifizierung von benachteiligten Jugendlichen- Methodische Ansätze für Ausbilder und Ausbilderinnen. [www.good-practice.bibb.de](http://www.good-practice.bibb.de), BIBB. Bonn.
- OLBRICH, J., SIEBERT, H. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn: 293-294.
- OSTSEEZEITUNG ROSTOCK (2010): Einigung zum Ausstieg aus dem Lehrerpersonalkonzept erreicht. Pressemeldung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur; Nr. 037-10, vom 10.03.2010.

## P

- PÄTZOLD, G. ,DREES, G. (1989): Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewusstsein beim Ausbildungspersonal im Metallbereich. Böhlau, Köln.
- PÄTZOLD, G. (1997): Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals. Böhlau, Köln.
- POLANYI, M. (1983): The tacit dimension. Mass: Smith, Gloucester.

## Q

- QUIRING, E; GÖRMAR, G.; STÖHR, A. (2011): Entwicklung und Erprobung eines berufsübergreifenden Konzepts zur Evaluation von Ausbildungsordnungen- Zwischenbericht. Entwicklungsprojekt 4.2.316, BIBB, Bertelsmann Verlag, Bonn.

QUIRING, E.; GÖRMAR, G.; STÖHR, A. (2012): Entwicklung und Erprobung eines berufsübergreifenden Konzepts zur Evaluation von Ausbildungsordnungen- Abschlussbericht. Entwicklungsprojekt 4.2.316, BIBB, Bertelsmann Verlag, Bonn.

## R

RENNER, K. (1992): Zur Geschichte des landwirtschaftlichen Bildungswesens. Centaurus Verl.-Ges., Pfaffenweiler.

ROTH, H. (1966): Pädagogische Anthropologie. Berlin, Darmstadt, Dortmund 1966, Bd. 1: 18. ff.

RUNDE, P.; GIESE, R.; VOGT, K.; WIEGEL, D.; KERSCHKE-RISCH, P. (1999): Die Einführung der Pflegeversicherung und seine Wirkungen auf den Bereich der häuslichen Pflege. Veröffentlichungsreihe der Arbeitsstelle für Rehabilitations- und Präventionsforschung (RPF), Hamburg.

RUSCHEL, A. (2002): Der Ausbilder/die Ausbilderin im dualen Berufsbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. <http://www.adalbert-ruschel.de/downloads/der%20ausbilder.pdf>, zugegriffen am: 21.05.2010.

RÜTZEL, J.; SCHAPFEL, F. (2004): Die Rolle und Funktion beruflicher Standards in der Bundesrepublik Deutschland bezogen auf Berufsbildung und Arbeitsmarkt: Gutachten. BIBB, Berlin.

## S

SCHEERENS, J. (1990): School Effectiveness and the Development of Process Indicators of School Functioning. In: School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice, Volume 1, Issue 1: 61-80.

SCHIMANK, U. (1988): Gesellschaftliche Teilsysteme als Akteursfiktionen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (3): 619-639.

SCHIMANK, U.; VOLKMANN, U. (1999): Gesellschaftliche Differenzierung. transcript, Bielefeld.

- SCHIMANK, U. (2000): Theorien gesellschaftlicher Differenzierung. Leske + Buderich, Opladen.
- SCHLÖSSER, M.; DREWES, C.; OSTHUES, E. (1989): Vom Lehrgesellen zum Betriebspädagogen. Eine empirische. Untersuchung zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildungstätigkeit. Campus Verl., Frankfurt am Main.
- SCHLOTTAU, W. (2005): Ausbildungspersonal – von der Eignung zur Professionalisierung Regionale Erprobung zweijähriger Aufstiegsfortbildungsgänge. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (6): 32ff.
- SCHMID, H. (1971): Friedensforschung und Politik. In: Senghaas, D. (Ed.): Kritische Friedensforschung. Vol.478, edition suhrkamp, Frankfurt am Main.
- SCHULZ-SCHAEFFER, I. (2009): Handlungszuschreibungen und Situationsdefinitionen. Literaturbesprechungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln, Band 61, Nr. 4: 671-703.
- SCHUMPETER, J. (1993): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Duncker und Humboldt, Berlin.
- SCHÜTZEICHEL, R. (2004): Soziologische Kommunikationstheorien. Pierre Bourdieu und die Ökonomie des sprachlichen Tauschs. UVK Verl.-Ges., Konstanz: 330-332.
- SIEBE, T. (1995): Die Logik der Situation in der modernen Rational Choice: Boundes Rationality, institutionelle Wissenskapazitäten und Akteursfiktionen. <http://teresa6114.tripod.com/schimank.html>, zugegriffen am 24.7.2011.
- SORGE, D. (2006): Evaluation der landwirtschaftlichen betrieblichen Ausbildung in Mecklenburg Vorpommern. Masterarbeit, unveröffentlicht, Universität Rostock.
- SORGE, D. (2007): Anthropologische Grundpositionen in der Verordnung über die Berufsausbildung zum Landwirt/ Landwirtin. Unveröffentlichtes Manuskript, Rostock.
- SORGE, D. (2010): Berufsordnungsmittel und Ausbildungswirklichkeit- Konvergenz oder Divergenz? B&B agrar (3): 21-25.

- SORGE, D., SUCHAROWSKI, W. (2010): Wie nehmen landwirtschaftliche Ausbilder reformierte Berufsordnungsmittel wahr? In: Helmle, S. (Ed.): Selbst- und Fremdwahrnehmung der Landwirtschaft.
- SPAEMANN, R. (1998): Personen: Versuche über den Unterschied zwischen ‚etwas‘ und ‚jemand‘. Herder, Freiburg/ Breisgau.
- STEGMAIER, P. (2009.): Wissen, was Recht ist. Richterliche Rechtspraxis aus wissenschaftlich-ethnografischer Sicht. VS Verlag für Sozialwiss., Wiesbaden.
- STOCKINGER, J. (2011): Anforderungen an die berufliche Qualifikation zukünftiger Fach- und Führungskräfte in der Landwirtschaft. StMELF, Referat A4 - Bildung und Schulwesen, [http://www.vlf-online.de/fileadmin/vlf\\_media/Veranstaltungen/Fachschultagung\\_2011/Studium-dual-Bay-2011.pdf](http://www.vlf-online.de/fileadmin/vlf_media/Veranstaltungen/Fachschultagung_2011/Studium-dual-Bay-2011.pdf), zugegriffen am 22.2.2012.
- STRASSER, H.; GABRIEL, K. ET AL. (1979): Einführung in die Theorien des sozialen Wandels. Luchterhand, Darmstadt [u.a.].
- SUCHAROWSKI, W. (2010): Fachkommunikation: Kohärenz und Differenz. In: Cate, A. P. (Ed.): Grammatik - Praxis - Geschichte: Festschrift für Wilfried Kürschner. Narr, Tübingen:175-180.
- SUCHAROWSKI, W./SORGE, DORIT (2010 A): Ordnungssystem und Handlungsfelder Einfluss von Verordnungen im Praxisfeld solcher Ordnungen und seinem Alltag, unveröffentlichtes Manuskript, Universität Rostock, Institut für Germanistik.

## T

- THAGARD, P. (2000): Coherence in Thought and Action. Mass: MIT Press, Cambridge.
- THEIS, A. M. (1994): Organisationskommunikation. Westdt. Verl., Opladen.
- THOMAS, W. (1965): Das Verhältnis der Forschung zur sozialen Wirklichkeit. In: Volkart, E. H. (Ed.): William, I. Thomas. Person und Sozialverhalten. Luchterhand, Neuwied, Berlin: 122-134.
- TIMMERMANN, D.; WINDSCHILD, T. (1996): Implementierung von Qualitätsgrundsätze und Maßstäbe in der betrieblichen Bildung. In: Timmermann, Dieter (Ed.): Qua-

litätsmanagement in der betrieblichen Bildung. Wissenschaft-Praxis-Dialog berufliche Bildung. Bertelsmann, Bielefeld.

TYRELL, H. (2001): Gesellschaftstypologie und Differenzierungsformen. In: Bohn, C. W. H. (Ed.): Sinngeneratoren: Selbst- und Fremdthematisierung in soziologisch-historischer Perspektive. UVK. Konstanz: 511-534.

## U

ULMER, P.; BOTT, P.; KOLTER, C.; KUPFER, F.; SCHADE, H.-J.; SCHLOTTAU, W. (2008): Wirkungsanalyse der Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) Abschlussbericht. Verlag, Bonn.

ULRICH, J. G.; FLEMMING, S.; GRANATH, R.; KREKEL, E. (2009): Im Zeichen von Wirtschaftskrise und demographischem Einbruch. Bonn, [https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb\\_30553.pdf](https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_30553.pdf), zugegriffen am: 17.02.2010.

## V

VAN LITH, U. (1991): Wirkungen der Einführung einer Umlagefinanzierung in der beruflichen Bildung auf den Großraum Berlin und ihre Operationalisierungsmöglichkeiten. Gutachten erstellt für den Senator für Schule, Berufsbildung und Sport Berlin. [http://www.download.vanlith.de/downloads/Schriften\\_zum\\_Herunterladen/Umlagefinanzierung-Berlin.pdf](http://www.download.vanlith.de/downloads/Schriften_zum_Herunterladen/Umlagefinanzierung-Berlin.pdf), zugegriffen am 13.5.2010.

VOLLSTÄDT, W.; TILLMANN, K.J.; RAUIN, U.; HÖHMANN, K.; TEBRÜGG, A. (1999): Lehrpläne im Schulalltag. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Leske + Budrich, Opladen.

VON BUTZMANN, G. (1986): Jugendlexikon A-Z. 13., durchges. Aufl. Bibliogr. Inst., Leipzig.

## W

WEBER, A. (2007): Der Beitrag der empirischen Rechtswirkungsforschung zur Versorgungsforschung – Stellenwert und methodisches Vorgehen. Kongress Medizin und Gesellschaft 2007. Augsburg, Universität Halle/Saale. <http://www.egms.de/de/meetings/gmds2007/07gmds443.shtml>, zugegriffen am 13.04.2011.

WILKENING, M. (2010): Rezension vom 16.10.2010 zu: Manfred Müller-Neuendorf. In: Obermaier, M. (Hrsg.): Handbuch Qualitätsmanagement Schule. Verlag Ferdinand Schöningh (Paderborn) 2010. In: socialnet Rezensionen, <http://www.socialnet.de/rezensionen/10075.php>, zugegriffen am 16.04.2012: 269.

WILLI, U. (2011): Skript Textlinguistik Kohäsion und Kohärenz. ([http://www.uni-potsdam.de/u/slavistik/vc/rlmprcht/textling/skripte/skr\\_kohaerenz.htm](http://www.uni-potsdam.de/u/slavistik/vc/rlmprcht/textling/skripte/skr_kohaerenz.htm)), zugegriffen am 15.04.2011.

## Z

ZAPF, W. (1970): Theorie des sozialen Wandels. Kiepenheuer & Witsch, Köln.

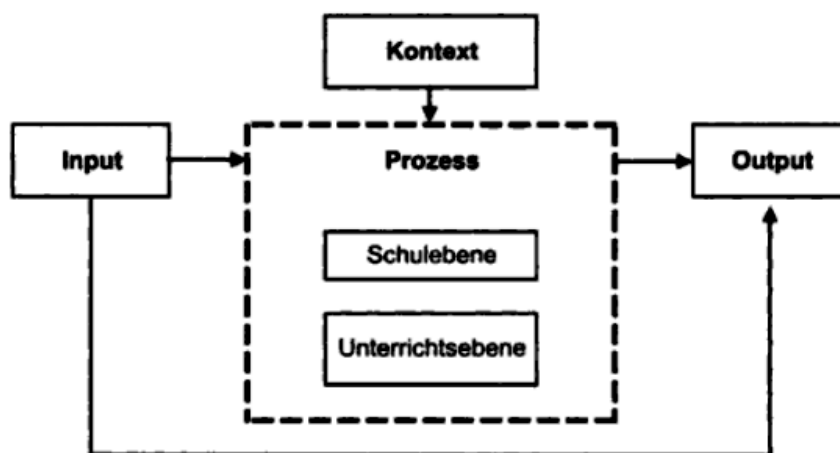
ZUCKER, L. G. (1982): Organisations as Institutions. In: Bacharach, S. B. (Ed.): Research in Sociology of organizations: 1-47.



## Anhang

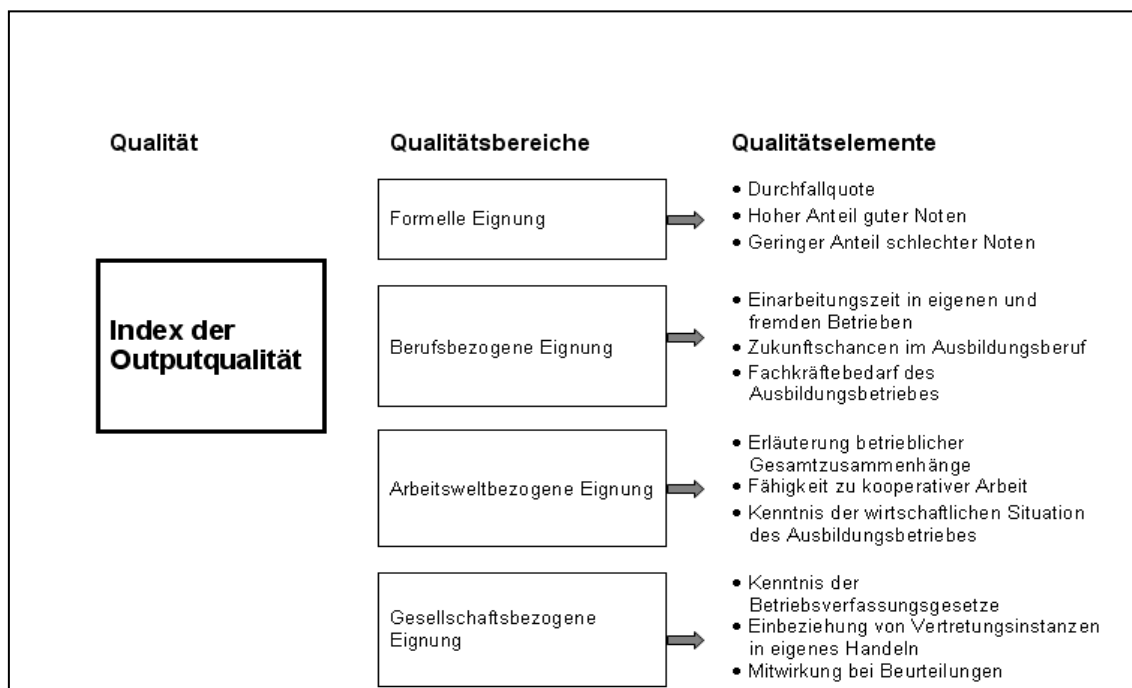
### Zu Kapitel 1

Abbildung 22: Bildungsproduktionsmodell nach Scheerens



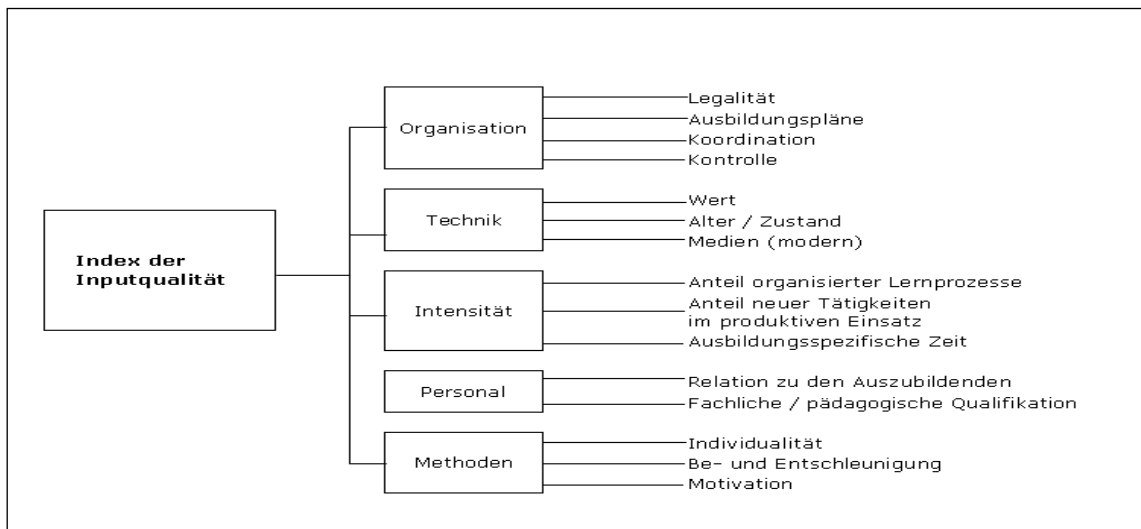
Quelle: Scheerens 1990, S. 79

Abbildung 23: Das outputbezogene Qualitätsmodell



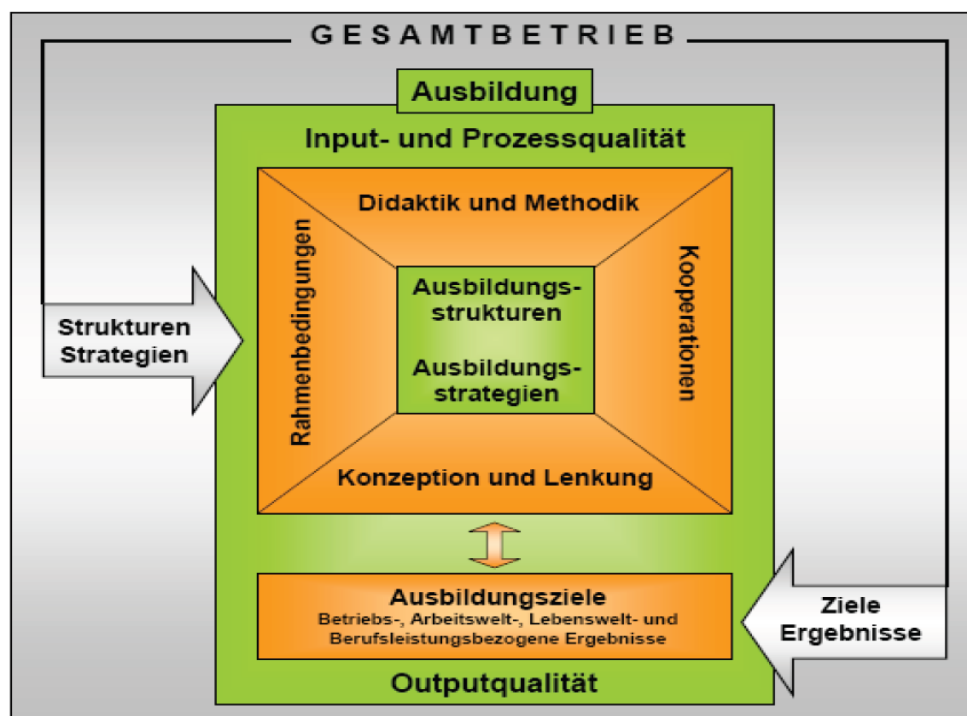
Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung 1974, S. 194

**Abbildung 24: Das inputbezogene Qualitätsmodell**



Quelle: Münch 2005, S. 17

**Abbildung 25: Input-, Prozess- und Ausbildungsqualität im gesamtbetrieblichen Kontext**



Quelle: BIBB-Projekt 2.2.201

Quelle: Ebbinghaus 2008, S. (BIBB-Projekt 2.2.101)

## **Verordnung über die Berufsausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin**

Vom 31. Januar 1995 (BGBl. I S. 168)

Auf Grund des § 25 des Berufsbildungsgesetzes vom 14. August 1969 (BGBl. I S. 1112), der zuletzt durch § 24 Nr. 1 des Gesetzes vom 24. August 1976 (BGBl. I S. 2525) geändert worden ist, in Verbindung mit Artikel 56 des Zuständigkeitsanpassungs-Gesetzes vom 18. März 1975 (BGBl. I S. 705) und dem Organisationserlass vom 17. November 1994 (BGBl. I S. 3667) verordnet das Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie:

### **§ 1**

#### **Staatliche Anerkennung des Ausbildungsberufes**

Der Ausbildungsberuf Landwirt / Landwirtin wird staatlich anerkannt.

### **§ 2**

#### **Ausbildungsdauer**

Die Ausbildung dauert drei Jahre. Auszubildende, denen der Besuch eines nach landesrechtlichen Vorschriften eingeführten schulischen Berufsgrundbildungsjahres nach einer Verordnung gemäß § 29 Abs. 1 des Berufsbildungsgesetzes als erstes Jahr der Berufsausbildung anzurechnen ist, beginnen die betriebliche Ausbildung im zweiten Ausbildungsjahr.

### **§ 3**

#### **Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Berufsausbildung**

(1) Die Ausbildung im ersten Ausbildungsjahr vermittelt eine berufsfeldbreite Grundbildung, wenn die betriebliche Ausbildung nach dieser Verordnung und die Ausbildung in der Berufsschule nach den landesrechtlichen Vorschriften über das Berufsgrundbildungsjahr erfolgen.

(2) Die in dieser Verordnung genannten Fertigkeiten und Kenntnisse sollen so vermittelt werden, dass der Auszubildende zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit im Sinne des § 1 Abs. 2 des Berufsbildungsgesetzes befähigt wird, die insbesondere selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt. Diese Befähigung ist auch in den Prüfungen nach den §§ 8 und 9 nachzuweisen.

### **§ 4**

#### **Ausbildungsberufsbild**

Gegenstand der Berufsausbildung sind mindestens die folgenden Fertigkeiten und Kenntnisse:

1. der Ausbildungsbetrieb, betriebliche Zusammenhänge und Beziehungen,
- 1.1 Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes,
- 1.2 Berufsbildung,

- 1.3 Mitgestalten sozialer Beziehungen innerhalb und außerhalb des Betriebes,
- 1.4 Arbeits- und Tarifrecht; Arbeitsschutz und Arbeitssicherheit,
- 1.5 Umweltschutz und Landschaftspflege; rationelle Energie- und Materialverwendung;
2. Techniken und Organisation der betrieblichen Arbeit, Produktion und Vermarktung,
- 2.1 Handhaben und Instandhalten von Maschinen, Geräten und Betriebseinrichtungen,
- 2.2 Wahrnehmen und Beurteilen von Vorgängen; Beschaffen und Auswerten von Informationen,
- 2.3 Planen der Produktion sowie Vorbereiten und Kontrollieren der Arbeiten,
- 2.4 Abwickeln von Geschäftsvorgängen und Erfassen marktwirtschaftlicher Zusammenhänge;
3. Pflanzenproduktion,
- 3.1 Bearbeiten und Pflegen des Bodens; Erhalten einer nachhaltigen Bodenfruchtbarkeit,
- 3.2 Bestellen und Pflegen von Pflanzen; rationelles und umweltverträgliches Führen von Kulturen,
- 3.3 Ernten und Verwerten pflanzlicher Produkte;
4. Tierproduktion,
- 4.1 Versorgen von Tieren; rationelles, tiergerechtes und umweltverträgliches Halten,
- 4.2 Nutzen von Tieren;
5. betriebliche Ergebnisse.

### **§ 5**

#### **Ausbildungsrahmenplan**

(1) Die Fertigkeiten und Kenntnisse nach § 4 sollen nach der in den Anlagen I und II für die berufliche Grundbildung und für die berufliche Fachbildung enthaltenen Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Berufsausbildung (Ausbildungsrahmenplan) vermittelt werden. Eine vom Ausbildungsrahmenplan innerhalb der beruflichen Grundbildung und innerhalb der beruflichen Fachbildung abweichende sachliche und zeitliche Gliederung des Ausbildungsinhaltes ist insbesondere zulässig, soweit betriebspraktische Besonderheiten die Abweichung erfordern.

(2) Bei der Vermittlung der in dieser Verordnung genannten Fertigkeiten und Kenntnisse sind jeweils mindestens zwei Betriebszweige der Pflanzen- und Tierproduktion zu Grunde zu legen. Dabei ist von folgenden Betriebszweigen auszugehen:

1. In der Pflanzenproduktion:
  - a) Getreidebau,
  - b) Zuckerrübenbau,
  - c) Kartoffelbau,
  - d) Körnermaisbau,
  - e) Ölfrüchtebau,
  - f) Hülsenfrüchtebau,
  - g) Ackerfutterbau,
  - h) Grünland oder Ackergras,



- i) Waldbau;
- 2. in der Tierproduktion:
  - a) Milchviehhaltung,
  - b) Rinderaufzucht oder Rindermast,
  - c) Sauenhaltung und Ferkelerzeugung,
  - d) Schweineaufzucht oder Schweinemast,
  - e) Legehennenhaltung,
  - f) Geflügelaufzucht oder Geflügelmast,
  - g) Schafhaltung,
  - h) Pferdehaltung.

(3) Es können auch andere Betriebszweige zu Grunde gelegt werden, wenn die zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse in Breite und Tiefe gleichwertig sind.

### **§ 6 Ausbildungsplan**

Der Auszubildende hat unter Zugrundelegung des Ausbildungsrahmenplanes für den Auszubildenden einen Ausbildungsplan zu erstellen.

### **§ 7 Berichtsheft**

Der Auszubildende hat ein Berichtsheft in Form eines Ausbildungsnachweises zu führen. Ihm ist Gelegenheit zu geben, das Berichtsheft während der Ausbildungszeit zu führen. Der Auszubildende hat das Berichtsheft regelmäßig durchzusehen.

### **§ 8 Zwischenprüfung**

(1) Zur Ermittlung des Ausbildungsstandes ist eine Zwischenprüfung durchzuführen. Sie soll vor dem Ende des zweiten Ausbildungsjahres stattfinden.

(2) Die Zwischenprüfung erstreckt sich auf die in der Anlage I in Abschnitt I für das erste Ausbildungsjahr und in Abschnitt II unter den laufenden Nummern 3.1 und 4.1 Buchstabe a bis e für das zweite Ausbildungsjahr aufgeführten Fertigkeiten und Kenntnisse sowie auf den im Berufsschulunterricht entsprechend dem Rahmenlehrplan zu vermittelnden Lehrstoff, soweit er für die Berufsausbildung wesentlich ist.

(3) Die Zwischenprüfung ist betrieblich und schriftlich durchzuführen. In der betrieblichen Prüfung ist praktisch und mündlich im Zusammenhang in insgesamt höchstens 180 Minuten je eine Aufgabe

- 1. der Pflanzenproduktion und
- 2. der Tierproduktion

zu bearbeiten. Dabei sind die Techniken und Organisation der betrieblichen Arbeit, Produktion und Vermarktung einzubeziehen.

(4) In der schriftlichen Prüfung sind in höchstens 90 Minuten Aufgaben, die sich auf praxisbezogene Fälle beziehen sollen, insbesondere aus folgenden Bereichen zu bearbeiten:

- 1. Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes,
- 2. Berufsbildung,

- 3. Umweltschutz und Landschaftspflege; rationelle Energie- und Materialverwendung,
- 4. Bearbeiten und Pflegen des Bodens; Erhalten einer nachhaltigen Bodenfruchtbarkeit,
- 5. Versorgen von Tieren; rationelles, tiergerechtes und umweltverträgliches Halten.

### **§ 9 Abschlussprüfung**

(1) Die Abschlussprüfung erstreckt sich auf die in der Anlage I aufgeführten Fertigkeiten und Kenntnisse sowie auf den im Berufsschulunterricht vermittelten Lehrstoff, soweit er für die Berufsausbildung wesentlich ist.

(2) Zum Nachweis der Fertigkeiten und Kenntnisse wird die Abschlussprüfung in Form einer betrieblichen und einer schriftlichen Prüfung durchgeführt. Die betriebliche Prüfung ist praktisch und mündlich im Zusammenhang durchzuführen.

(3) In der betrieblichen Prüfung soll der Prüfling zeigen, dass er betriebliche Zusammenhänge versteht und die erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse praxisbezogen anwenden und übertragen kann. In insgesamt höchstens sieben Stunden soll er je eine Prüfungsaufgabe aus der Pflanzenproduktion und aus der Tierproduktion bearbeiten. Dabei ist von den Betriebszweigen auszugehen, in denen der Prüfling ausgebildet worden ist. Die Aufgabe soll Ausgangspunkt für das Prüfungsgespräch sein. Für die Aufgaben kommen insbesondere in Betracht:

1. In der Pflanzenproduktion:

- a) Bearbeitung und Pflegen des Bodens,
- b) Bestellen, Pflegen und Nutzen von Pflanzen; dabei sind Arbeitssicherheit, Umweltschutz, Landschaftspflege und rationelle Energie und Materialverwendung sowie Techniken und Organisation der betrieblichen Arbeit, Produktion und Vermarktung einzubeziehen;

2. in der Tierproduktion:

- a) rationelles, tiergerechtes und umweltverträgliches Halten und Versorgen von Tieren,
- b) Nutzen von Tieren; dabei sind Arbeitssicherheit, rationelle Energie- und Materialverwendung sowie Techniken und Organisation der betrieblichen Arbeit, Produktion und Vermarktung einzubeziehen.

(4) Die schriftliche Prüfung wird in den Prüfungsfächern Pflanzenproduktion, Tierproduktion sowie Wirtschafts- und Sozialkunde durchgeführt. In jedem Prüfungsfach ist eine Arbeit anzufertigen. Es kommen Fragen und Aufgaben, die sich auf praxisbezogene Fälle beziehen sollen, insbesondere aus folgenden Gebieten in Betracht:

1. in der Pflanzenproduktion:

Bearbeiten und Pflegen des Bodens, Bestellen, Pflegen und Nutzen von Pflanzen sowie Ermitteln und Bewerten von Leistungen und Kosten unter Einbeziehung von Umweltschutz, Landschaftspflege, rationaler Energie- und Materialverwendung sowie von Techniken und Organisation der betrieblichen Arbeit, Produktion und Vermarktung.

2. in der Tierproduktion:

rationelles, tiergerechtes und umweltverträgliches Halten, Versorgen und Nutzen von Tieren sowie Ermitteln und Bewerten von Leistungen und Kosten unter Einbeziehung von rationeller Energie- und Materialverwendung sowie von Techniken und Organisation der betrieblichen Arbeit, Produktion und Vermarktung;

3. in der Wirtschafts- und Sozialkunde:

allgemeine wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge der Berufs- und Arbeitswelt.

(5) Für die schriftliche Prüfung ist von folgenden zeitlichen Höchstwerten auszugehen:

1. in der Pflanzenproduktion 120 Minuten,
2. in der Tierproduktion 120 Minuten,
3. in der Wirtschafts- und Sozialkunde 90 Minuten.

(6) Sind in der schriftlichen Prüfung im Prüfungsfach Wirtschafts- und Sozialkunde die Prüfungsleistungen mit mangelhaft bewertet worden, so ist auf Antrag des Prüflings oder nach Ermessen des Prüfungsausschusses die schriftliche Prüfung durch eine mündliche zu ergänzen, wenn diese für das Bestehen der Prüfung den Ausschlag geben kann. Die schriftliche Prüfung hat gegenüber der mündlichen das doppelte Gewicht.

(7) Die betrieblichen und die schriftlichen Prüfungsleistungen nach Absatz 3 und 4 sind für den Bereich Pflanzenproduktion und den Bereich Tierproduktion zu je einer Note zusammenzufassen; dabei haben die betrieblichen gegenüber den schriftlichen Prüfungsleistungen jeweils doppeltes Gewicht.

(8) Für die Ermittlung des Gesamtergebnisses sind die Prüfungsleistungen wie folgt zu gewichten:

- Bereich Pflanzenproduktion nach Absatz 7: 45 vom Hundert,
- Bereich Tierproduktion nach Absatz 7: 45 vom Hundert,
- Prüfungsfach Wirtschafts- und Sozialkunde nach Absatz 4: 10 vom Hundert.

(9) Die Prüfung ist bestanden, wenn im Gesamtergebnis und in den beiden Bereichen Tierproduktion und Pflanzenproduktion mindestens ausreichende Leistungen erbracht worden sind. Die Prüfung ist nicht bestanden, wenn eine der Prüfungsaufgaben in der betrieblichen Prüfung oder eines der Prüfungsfächer in der schriftlichen Prüfung mit ungenügend bewertet worden ist.

## **§ 10**

### **Übergangsregelung**

Auf Berufsausbildungsverhältnisse, die beim Inkrafttreten dieser Verordnung bestehen, sind die bisherigen Vorschriften weiter anzuwenden, es sei denn, die Vertragsparteien vereinbaren die Anwendung der Vorschriften dieser Verordnung.

## **§ 11**

### **Inkrafttreten, Außerkrafttreten**

Diese Verordnung tritt am 1. Juli 1995 in Kraft. Gleichzeitig tritt die Verordnung über die Berufsausbildung zum Landwirt vom 14. August 1972 (BGBl. I S. 1468), geändert durch Verordnung vom 20. Juli 1979 (BGBl. I S. 1145), außer Kraft.

Bonn, den 31. Januar 1995

**Der Bundesminister  
für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten  
Jochen Borchert**



**Ausbildungsrahmenplan für die Berufsausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin  
– sachliche Gliederung –**

**Abschnitt I: Berufliche Grundbildung im ersten Ausbildungsjahr**

| Lfd. Nr. | Teil des Ausbildungsberufsbildes  | Fertigkeiten und Kenntnisse, die unter Einbeziehung selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens zu vermitteln sind  |
|----------|---|--|
| 1.       | der Ausbildungsbetrieb, betriebliche Zusammenhänge und Beziehungen (§ 4 Nr. 1)        |  |
| 1.1      | Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes (§ 4 Nr. 1.1)                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Standort, Aufbau und Aufgaben des Ausbildungsbetriebes erläutern</li> <li>b) Ausstattung des Ausbildungsbetriebes beschreiben</li> <li>c) betriebliche Erzeugung und Dienstleistung, Bezugs- und Absatzwege und -formen beschreiben</li> <li>d) Beziehungen des Ausbildungsbetriebes und seiner Beschäftigten zu Wirtschaftsorganisationen, Berufsvertretungen, Gewerkschaften und Verwaltungen nennen</li> </ul>  |
| 1.2      | Berufsbildung (§ 4 Nr. 1.2)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Bedeutung des Ausbildungsvertrages, insbesondere Abschluss, Dauer und Beendigung erklären</li> <li>b) gegenseitigen Rechte und Pflichten aus dem Ausbildungsvertrag nennen</li> <li>c) Möglichkeiten der beruflichen Fortbildung nennen</li> <li>d) Informationen für die eigene berufliche Fortbildung einholen</li> </ul>  |
| 1.3      | Mitgestalten sozialer Beziehungen innerhalb und außerhalb des Betriebes (§ 4 Nr. 1.3) | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) soziale Beziehungen im Betrieb und im beruflichen Einwirkungsbereich mitgestalten</li> <li>b) bei der überbetrieblichen Zusammenarbeit mitwirken</li> <li>c) Aufgaben der landwirtschaftlichen und kommunalen Verwaltung beschreiben</li> <li>d) bei der Zusammenarbeit mit berufsständischen Organisationen, Gewerkschaften und Verwaltungen mitwirken</li> <li>e) für den Ausbildungsbetrieb wichtige Geschäftspartner nennen</li> <li>f) Bedeutung beruflicher Wettbewerbe und landwirtschaftlicher Veranstaltungen begründen</li> </ul>  |
| 1.4      | Arbeits- und Tarifrecht; Arbeitsschutz und Arbeitssicherheit (§ 4 Nr. 1.4)            | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) wesentliche Teile des Arbeitsvertrages nennen</li> <li>b) wesentliche Bestimmungen der für den Ausbildungsbetrieb geltenden Tarifverträge nennen</li> <li>c) Aufgaben des betrieblichen Arbeitsschutzes sowie der zuständigen Berufsgenossenschaft und der Aufsichtsbehörden nennen</li> <li>d) Gefahren und Gefahrstoffe beschreiben</li> <li>e) wesentliche Bestimmungen der für den Ausbildungsbetrieb geltenden Arbeitsschutzgesetze nennen</li> <li>f) berufsbezogenen Arbeitsschutzvorschriften anwenden</li> <li>g) Verhalten bei Unfällen und Entstehungsbränden beschreiben und Maßnahmen der ersten Hilfe einleiten</li> </ul> |

| Lfd.<br>Nr. | Teil des Ausbildungsberufsbildes  | Fertigkeiten und Kenntnisse, die unter Einbeziehung selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens zu vermitteln sind  |
|-------------|---|--|
|             |   | h) wesentliche Vorschriften der Feuerverhütung nennen und Brandschutzeinrichtungen sowie Brandschutzgeräte bedienen  |
| 1.5         | Umweltschutz und Landschaftspflege; rationelle Energie- und Materialverwendung (§ 4 Nr. 1.5)      | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Bedeutung von Lebensräumen für Mensch, Tier und Pflanze erklären und Lebensräume an Beispielen beschreiben</li> <li>b) Bedeutung und Ziele des Umweltschutzes bei der Landbewirtschaftung beschreiben</li> <li>c) Einfluss der Landbewirtschaftung auf Landschaft und Umwelt aufzeigen</li> <li>d) bei Maßnahmen der Landschaftspflege mitwirken</li> <li>e) die im Ausbildungsbetrieb verwendeten Energieträger und Materialien nennen und Möglichkeiten ihrer rationellen Verwendung aufzeigen</li> <li>f) rationellen und umweltschonenden Umgang mit Energieträgern beschreiben</li> </ul>                     |
| 2.          | Techniken und Organisation der betrieblichen Arbeit, Produktion und Vermarktung (§ 4 Nr. 2)       |  |
| 2.1         | Handhaben und Instandsetzen von Maschinen, Geräten und Betriebseinrichtungen (§ 4 Nr. 2.1)        | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Werkzeuge und Werkstoffe nach ihrem Verwendungszweck auswählen, einsetzen und einsatzbereit halten</li> <li>b) Maschinen, Geräte und bauliche Anlagen pflegen und bei ihrer Instandhaltung mitwirken</li> <li>c) Aufbau und Funktion von Verbrennungsmotoren erklären</li> <li>d) Kraftübertragungselemente beschreiben und Schutzvorrichtungen in ihrer Funktion erhalten</li> <li>e) beim Umgang mit Anlagen, Maschinen und Geräten Arbeitssicherheit beachten</li> <li>f) Ordnung und Sauberkeit am Arbeitsplatz einhalten</li> <li>g) elektrische Anlagen, Schutzmaßnahmen und Sicherungen erklären</li> </ul> |
| 2.2         | Wahrnehmen und Beurteilen von Vorgängen; Beschaffen und Auswerten von Informationen (§ 4 Nr. 2.2) | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Witterungsabläufe beobachten und dokumentieren</li> <li>b) Vorgänge im landwirtschaftlichen Betrieb, insbesondere bei Pflanzen, Tieren und technischen Prozessen, unter Einsatz der Sinne wahrnehmen, Veränderungen feststellen und Schlussfolgerungen ziehen</li> <li>c) Informationen, insbesondere aus Gebrauchsanleitungen, Fachzeitschriften sowie Fachbüchern und -broschüren, auswählen und sammeln</li> <li>d) Fachinformationen für die betriebliche Arbeit auswerten</li> </ul>  |
| 2.3         | Planen der Produktion sowie Vorbereiten und Kontrollieren der Arbeiten (§ 4 Nr. 2.3)              | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Arbeiten in Arbeitsschritte gliedern</li> <li>b) geeignete Arbeitsverfahren nennen und Arbeitsmittel auswählen</li> <li>c) Daten für die Produktion feststellen, insbesondere Aufwandsmengen berechnen, Gewichte, Rauminhalte und Größe von Flächen schätzen und ermitteln</li> <li>d) Arbeitszeiten und -ergebnisse festhalten</li> <li>e) Arbeitsergebnisse kontrollieren</li> </ul>   |

| Lfd. Nr. | Teil des Ausbildungsberufsbildes  | Fertigkeiten und Kenntnisse, die unter Einbeziehung selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens zu vermitteln sind  |
|----------|---|--|
| 2.4      | Abwickeln von Geschäftsvorgängen und Erfassen marktwirtschaftlicher Zusammenhänge (§ 4 Nr. 2.4)           | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) bei der Ermittlung des Bedarfs an Betriebsmitteln mitwirken</li> <li>b) Preisangebote vergleichen</li> <li>c) Eingang und Verbrauch von Betriebsmitteln erfassen</li> <li>d) Tierbestände erfassen und Bestandsverzeichnisse führen</li> <li>e) Marktberichte lesen und Entwicklungen am Markt verfolgen</li> </ul>  |
| 3.       | Pflanzenproduktion (§ 4 Nr. 3)  |  |
| 3.1      | Bearbeiten und Pflegen des Bodens; Erhalten einer nachhaltigen Bodenfruchtbarkeit (§ 4 Nr. 3.1)           | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Geländeformen als Standortfaktoren beschreiben</li> <li>b) Bodenbestandteile und Bodenart bestimmen sowie Bodenzustand und -fruchtbarkeit beschreiben</li> <li>c) Bodenprofil anlegen und Bodenaufbau erläutern</li> <li>d) Bodenproben entnehmen</li> <li>e) bei der Bodenbearbeitung mitwirken</li> </ul>  |
| 3.2      | Bestellen und Pflegen von Pflanzen, rationelles und umweltverträgliches Führen von Kulturen (§ 4 Nr. 3.2) | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Saat- und Pflanzgut beurteilen</li> <li>b) bei der Vorbereitung und Durchführung von Aussaat und Pflanzung mitwirken</li> <li>c) Dünger und deren Einsatzmöglichkeiten beschreiben und bei ihrer Ausbringung mitwirken</li> <li>d) landwirtschaftliche Nutzpflanzen und deren Pflanzenteile bestimmen sowie den Verwendungszweck erläutern</li> <li>e) bei der landwirtschaftlichen Produktion vorkommende Wildpflanzen nennen</li> <li>f) Bestandsentwicklung beobachten und aufzeichnen</li> <li>g) bei Pflegearbeiten mitwirken</li> <li>h) Schäden an Pflanzen wahrnehmen und bei der Feststellung der Ursachen mitwirken</li> <li>i) bei notwendigen Pflanzenschutzmaßnahmen mitwirken</li> <li>k) bei der Pflanzenproduktion den Umweltschutz berücksichtigen</li> </ul> |
| 3.3      | Ernten und Verwerten pflanzlicher Produkte (§ 4 Nr. 3.3)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) bei der Ernte mitwirken</li> <li>b) Erträge feststellen und vergleichen</li> <li>c) Produkte nach Verwertbarkeit beurteilen</li> <li>d) beim Transport und Einlagern von Erntegut mitwirken</li> </ul>   |
| 4.       | Tierproduktion (§ 4 Nr. 4)  |  |
| 4.1      | Versorgen von Tieren, rationelles, tiergerechtes und umweltverträgliches Halten (§ 4 Nr. 4.1)             | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) landwirtschaftliche Nutztierarten und -rassen sowie ihre Nutzung beschreiben</li> <li>b) Körperteile von Tieren bestimmen</li> <li>c) mit Tieren umgehen, insbesondere Tiere ansprechen, führen und bewegen</li> <li>d) Vorgänge bei Brunst, Trächtigkeit und Geburt beschreiben</li> <li>e) Grundfuttermittel bestimmen, ihre Qualität und Einsatzmöglichkeiten in der Fütterung beschreiben</li> <li>f) Futtermittel und Zusatzstoffe sachgerecht lagern</li> <li>g) Anforderungen an die tiergerechte Haltung beschreiben</li> </ul>  |



| Lfd.<br>Nr. | Teil des Ausbildungsberufsbildes   | Fertigkeiten und Kenntnisse, die unter Einbeziehung selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens zu vermitteln sind   |
|-------------|------------------------------------|---|
|             |                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>h) Tiere tränken, füttern und pflegen</li> <li>i) Stallungen und deren Einrichtungen reinigen und beim Desinfizieren mitwirken</li> <li>k) Verhalten gesunder Tiere beschreiben, Verhaltensänderungen und typische Merkmale kranker Tiere feststellen</li> <li>l) bei der Behandlung kranker Tiere mitwirken</li> <li>m) bei der tierischen Produktion den Umwelt- und Tierschutz berücksichtigen</li> </ul> |
| 4.2         | Nutzen von Tieren<br>(§ 4 Nr. 4.2) | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) bei der Nutzung von Tieren mitwirken</li> <li>b) Leistungen von Tieren feststellen und vergleichen</li> <li>c) bei der Vorbereitung von Tieren oder tierischen Produkten für die Vermarktung mitwirken</li> <li>d) Anforderungen an den tiergerechten Transport beschreiben</li> </ul>  |

**Abschnitt II: Berufliche Fortbildung – Fertigkeiten im zweiten und dritten Ausbildungsjahr**

| Lfd. Nr. | Teil des Ausbildungsberufsbildes  | Fertigkeiten und Kenntnisse, die unter Einbeziehung selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens zu vermitteln sind   |
|----------|---|---|
| 1.       | der Ausbildungsbetrieb, betriebliche Zusammenhänge und Beziehungen (§ 4 Nr. 1)                    |   |
| 1.1      | die in § 4 Nr. 1.1 bis 1.4 aufgeführten Teile des Ausbildungsberufsbildes                         | die in Abschnitt I lfd. Nr. 1.1 bis 1.4 aufgeführten Fertigkeiten und Kenntnisse  |
| 1.2      | Umweltschutz und Landschaftspflege; rationelle Energie- und Materialverwendung (§ 4 Nr. 1.5)      | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) berufsbezogene Regelungen zum Umweltschutz, insbesondere zum Abfall-, Immissionsschutz-, Wasser-, Boden-, und Naturschutzrecht, anwenden</li> <li>b) Landschaft als Lebensgrundlage, insbesondere Feldraine, Böschungen und Hecken, erhalten; Landschaftspflegemaßnahmen durchführen</li> <li>c) mit Energiearten und Materialien umweltschonend und Kosten sparend umgehen</li> </ul>  |
| 2.       | Techniken und Organisation der betrieblichen Arbeit, Produktion und Vermarktung (§ 4 Nr. 2)       |   |
| 2.1      | Handhaben und Instandhalten von Maschinen, Geräten und Betriebseinrichtungen (§ 4 Nr. 2.1)        | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Betriebsbereitschaft und Verkehrssicherheit von Schlepper, Transportmitteln, technischen Anlagen, Maschinen und Geräten prüfen</li> <li>b) Vorschriften über das Führen landwirtschaftlicher Fahrzeuge im Straßenverkehr beachten</li> <li>c) Sicherheitsrisiken bei den Arbeiten beachten und vorbeugende Maßnahmen treffen</li> <li>d) Schlepper und Transportmittel, Maschinen und Geräte unter Beachtung der Sicherheitsvorkehrungen bedienen</li> <li>e) Stalleinrichtungen überwachen und warten</li> <li>f) Ver- und Entsorgungsleitungen verlegen</li> <li>g) Betriebsstoffe sach- und umweltgerecht lagern</li> <li>h) Wartungs- und Instandsetzungsarbeiten umweltgerecht und nach Plan durchführen</li> <li>i) Rückstände von Produktions- und Betriebsmitteln umweltgerecht entsorgen</li> <li>k) vorbeugende Instandsetzung, insbesondere durch Auswechseln von Verschleißteilen, durchführen</li> <li>l) Reparaturen und Veränderungen an Gebäuden, Einfriedungen und Dränagen durchführen</li> </ul> |
| 2.2      | Wahrnehmen und Beurteilen von Vorgängen; Beschaffen und Auswerten von Informationen (§ 4 Nr. 2.2) | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Wetter beurteilen und Beobachtungen bei der betrieblichen Arbeit berücksichtigen</li> <li>b) Fachinformationen für die betriebliche Arbeit auswerten und umsetzen</li> </ul>  |
| 2.3      | Planen der Produktion sowie Vorbereiten und Kontrollieren der Arbeiten (§ 4 Nr. 2.3)              | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Betriebsdaten erfassen, einordnen und beurteilen</li> <li>b) Pläne, insbesondere für die Fruchtfolge, Düngung und für den Pflanzenschutz sowie für die Fütterung und Stallbelegung, erstellen</li> <li>c) wirtschaftliche Faktoren, insbesondere Einsatz von Betriebsmitteln, Materialien, Zeit und Geld, bei der Organisation von Arbeitsabläufen berücksichtigen</li> <li>d) Zeitpläne unter Berücksichtigung von Arbeits- und Produktionsschwerpunkten aufstellen</li> <li>e) Planung und Vorbereitung von Produktionsabläufen veränderten Bedingungen anpassen</li> <li>f) Arbeitsergebnisse bewerten</li> </ul>  |

| Lfd. Nr. | Teil des Ausbildungsberufsbildes  | Fertigkeiten und Kenntnisse, die unter Einbeziehung selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens zu vermitteln sind  |
|----------|---|--|
| 2.4      | Abwickeln von Geschäftsvorgängen und Erfassen marktwirtschaftlicher Zusammenhänge (§ 4 Nr. 2.4)           | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Markt- und Preisinformationen einholen, vergleichen und bewerten</li> <li>b) Marktberichte auswerten</li> <li>c) an Beispielen kaufmännische Kalkulationen erstellen</li> <li>d) Betriebsmittel bestellen und bei der Abrechnung gelieferter Waren mitwirken</li> <li>e) Formen des Bezuges miteinander vergleichen</li> <li>f) bei Ein- und Verkaufsgesprächen mit Geschäftspartnern mitwirken</li> <li>g) schriftlichen Geschäftsverkehr führen</li> <li>h) Vermarktungsformen für den Betrieb einschätzen und Alternativen aufzeigen</li> <li>i) Produkte für die Vermarktung, einschließlich Direktvermarktung, vorbereiten und Angebote einholen</li> <li>k) Verkaufsabrechnungen prüfen</li> <li>l) Marktpreisentwicklung beobachten und bewerten</li> </ul> |
| 3.       | Pflanzenproduktion (§ 4 Nr. 3)  |  |
| 3.1      | Bearbeiten und Pflegen des Bodens; Erhalten einer nachhaltigen Bodenfruchtbarkeit (§ 4 Nr. 3.1)           | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Böden des Betriebes beurteilen und mit den Ergebnissen der Bodenschätzung vergleichen</li> <li>b) anhand der Eigenschaften des Bodens Folgerungen für die Nutzungsmöglichkeiten ziehen</li> <li>c) anhand der Bodenarten und des Bodenzustandes Folgerungen für die Bodenbearbeitung ziehen</li> <li>d) Bodenschäden feststellen und beheben</li> <li>e) boden- und kulturartenspezifische Bodenbearbeitung durchführen, insbesondere Stoppel-, Primär- und Sekundärbearbeitung</li> </ul>   |
| 3.2      | Bestellen und Pflegen von Pflanzen; rationelles und umweltverträgliches Führen von Kulturen (§ 4 Nr. 3.2) | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Saat- und Pflanzgut ausbringen</li> <li>b) Pflanzenbestände im Ackerbau und in der Grünlandwirtschaft für die Bestandesführung und -verbesserung beurteilen</li> <li>c) Pflanzenbestände umweltschonend durch bedarfs- und zeitgerechte Pflege-, Düngungs- und Pflanzenschutzmaßnahmen führen</li> <li>d) Materialien für die Bestandesführung umweltgerecht lagern</li> </ul>   |
| 3.3      | Ernten und Verwerten pflanzlicher Produkte (§ 4 Nr. 3.3)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Erntezeitpunkt unter Berücksichtigung des Reifezustandes, Verwendungszweckes und der Qualitätsanforderungen festlegen</li> <li>b) Erntemaschinen und -geräte bedienen</li> <li>c) Erntegut bergen und transportieren</li> <li>d) Ernteerträge und deren Qualität beurteilen</li> <li>e) Erntegut erfassen und lagern</li> <li>f) bei der Vermarktung des Erntegutes mitwirken</li> </ul>   |
| 4.       | Tierproduktion (§ 4 Nr. 4)  |  |
| 4.1      | Versorgen von Tieren, rationelles, tiergerechtes und umweltverträgliches Halten (§ 4 Nr. 4.1)             | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Tiere aufstallen, Stallklima überwachen</li> <li>b) Futter nach Inhaltsstoffen, Aussehen, Geruch und Konsistenz beurteilen</li> <li>c) Futterrationen berechnen und zusammenstellen sowie Futteraufwand feststellen</li> </ul>   |

| Lfd.<br>Nr. | Teil des Ausbildungsberufsbildes       | Fertigkeiten und Kenntnisse, die unter Einbeziehung selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens zu vermitteln sind   |
|-------------|--|---|
|             |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>d) Fütterungs- und Tränkeeinrichtungen bedienen und überwachen</li> <li>e) Tiere pflegen und Hygienemaßnahmen durchführen</li> <li>f) Gesundheitszustand der Tiere überwachen und Maßnahmen bei Krankheitsanzeichen einleiten</li> <li>g) Zuchtziele und -verfahren beschreiben</li> <li>h) Geburtshilfe durchführen</li> <li>i) Jungtiere aufziehen</li> <li>k) Einfluss von Fütterung, Haltung und Erbanlagen auf die Leistung beurteilen</li> <li>l) Bestimmungen des Tierschutzes, insbesondere zur Tierhaltung, anwenden</li> <li>m) spezielle Vorschriften bei der Tierproduktion, insbesondere das Futtermittel-, Arzneimittel- und Tierseuchengesetze sowie die Verordnung über meldepflichtige Tierkrankheiten, beachten</li> <li>n) Umweltschutz bei der tierischen Produktion beachten, insbesondere organische Rückstände der tierischen Produktion wirtschaftlich und umweltgerecht verwerten sowie Abfälle und Abwässer umweltgerecht entsorgen</li> </ul> |
| 4.2         | Nutzen von Tieren<br>(§ 4 Nr. 4.2)     | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Nutzungszeitpunkt unter Berücksichtigung des Verwertungszweckes und der Qualitätsanforderungen festlegen</li> <li>b) Maschinen und Geräte zur Gewinnung tierischer Produkte bedienen</li> <li>c) tierische Produkte lagern oder transportieren</li> <li>d) Qualität tierischer Erzeugnisse beurteilen</li> <li>e) bei der Vermarktung mitwirken</li> </ul>  |
| 5.          | betriebliche Ergebnisse<br>(§ 4 Nr. 5) | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Marktwert der Verkaufsprodukte und des innerbetrieblichen Verbrauchs ermitteln</li> <li>b) Leistungen und Kosten in des Betriebszweigen ermitteln</li> <li>c) Arbeitsaufwand in den Betriebszweigen erfassen</li> <li>d) Leistungen und Kosten in den Betriebszweigen vergleichen und bewerten</li> <li>e) Arbeitsaufwand in den Betriebszweigen vergleichen und bewerten</li> <li>f) Möglichkeiten von Leistungs- und Kostenveränderungen aufzeigen und Auswirkungen begründen</li> </ul>  |



**Ausbildungsrahmenplan für die Berufsausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin  
– zeitliche Gliederung –**

**Erstes Ausbildungsjahr**

- 1) In einem Zeitrahmen von insgesamt 2 bis 4 Monaten sind schwerpunktmäßig die Fertigkeiten und Kenntnisse gemäß Anlage I Abschnitt I der Berufsbildposition  
lfd. Nr. 1 der Ausbildungsbetrieb, betriebliche Zusammenhänge und Beziehungen  
unter Einbeziehung der Berufsbildpositionen  
lfd. Nr. 2.4 Abwicklung von Geschäftsvorgängen und Erfassen marktwirtschaftlicher Zusammenhänge,  
lfd. Nr. 3 Pflanzenproduktion,  
lfd. Nr. 4 Tierproduktion  
zu vermitteln.
- 2) In einem Zeitrahmen von insgesamt 4 bis 5 Monaten sind schwerpunktmäßig die Fertigkeiten und Kenntnisse gemäß Anlage I Abschnitt I der Berufsbildposition  
lfd. Nr. 3 Pflanzenproduktion  
unter Einbeziehung der Berufsbildpositionen  
lfd. Nr. 2.1 Handhaben und Instandhalten von Maschinen, Geräten und Betriebseinrichtungen,  
lfd. Nr. 2.2 Wahrnehmen und Beurteilen von Vorgängen; Beschaffen und Auswerten von Informationen,  
lfd. Nr. 2.3 Planen der Produktion sowie Vorbereiten und Kontrollieren der Arbeiten  
zu vermitteln.
- 3) In einem Zeitrahmen von insgesamt 4 bis 5 Monaten sind schwerpunktmäßig die Fertigkeiten und Kenntnisse gemäß Anlage I Abschnitt I der Berufsbildposition  
lfd. Nr. 4 Tierproduktion  
unter Einbeziehung der Berufsbildpositionen  
lfd. Nr. 2.1 Handhaben und Instandhalten von Maschinen, Geräten und Betriebseinrichtungen,  
lfd. Nr. 2.2 Wahrnehmen und Beurteilen von Vorgängen; Beschaffen und Auswerten von Informationen,  
lfd. Nr. 2.3 Planen der Produktion sowie Vorbereiten und Kontrollieren der Arbeiten  
zu vermitteln.

**Zweites Ausbildungsjahr**

- 1) In einem Zeitrahmen von insgesamt 4 bis 5 Monaten sind schwerpunktmäßig die Fertigkeiten und Kenntnisse gemäß Anlage I Abschnitt II der Berufsbildpositionen  
lfd. Nr. 3 Pflanzenproduktion  
zu vermitteln; im Zusammenhang damit ist die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen der Berufsbildpositionen  
lfd. Nr. 1 der Ausbildungsbetrieb, betriebliche Zusammenhänge und Beziehungen,  
lfd. Nr. 2 Techniken und Organisation der betrieblichen Arbeit, Produktion und Vermarktung  
fortzuführen.
- 2) In einem Zeitrahmen von insgesamt 4 bis 5 Monaten sind schwerpunktmäßig die Fertigkeiten und Kenntnisse gemäß Anlage I Abschnitt II der Berufsbildposition  
lfd. Nr. 4 Tierproduktion  
zu vermitteln; im Zusammenhang damit ist die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen der Berufsbildpositionen  
lfd. Nr. 1 der Ausbildungsbetrieb, betriebliche Zusammenhänge und Beziehungen,  
lfd. Nr. 2 Techniken und Organisation der betrieblichen Arbeit, Produktion und Vermarktung  
fortzuführen.
- 3) In einem Zeitrahmen von insgesamt 2 bis 4 Monaten sind schwerpunktmäßig die Fertigkeiten und Kenntnisse gemäß Anlage I Abschnitt II der Berufsbildposition  
lfd. Nr. 5 betriebliche Ergebnisse

unter Einbeziehung der Berufsbildpositionen  
lfd. Nr. 3 Pflanzenproduktion,  
lfd. Nr. 4 Tierproduktion  
zu vermitteln.

### **Drittes Ausbildungsjahr**

- 1) In einem Zeitrahmen von insgesamt 4 bis 5 Monaten sind schwerpunktmäßig die Fertigkeiten und Kenntnisse gemäß Anlage I Abschnitt II der Berufsbildposition  
lfd. Nr. 3 Pflanzenproduktion  
im Zusammenhang mit den Berufsbildpositionen  
lfd. Nr. 1 der Ausbildungsbetrieb, betriebliche Zusammenhänge und Beziehungen,  
lfd. Nr. 2 Techniken und Organisation der betrieblichen Arbeit, Produktion und Vermarktung  
weiter zu vermitteln und zu vertiefen.
- 2) In einem Zeitrahmen von insgesamt 4 bis 5 Monaten sind schwerpunktmäßig die Fertigkeiten und Kenntnisse gemäß Anlage I Abschnitt II der Berufsbildposition  
lfd. Nr. 4 Tierproduktion  
im Zusammenhang mit den Berufsbildpositionen  
lfd. Nr. 1 der Ausbildungsbetrieb, betriebliche Zusammenhänge und Beziehungen,  
lfd. Nr. 2 Techniken und Organisation der betrieblichen Arbeit, Produktion und Vermarktung  
weiter zu vermitteln und zu vertiefen.
- 3) In einem Zeitrahmen von insgesamt 2 bis 4 Monaten sind die bisher vermittelten Fertigkeiten und Kenntnisse gemäß Anlage I Abschnitt II der Berufsbildposition  
lfd. Nr. 5 betriebliche Ergebnisse  
weiter anzuwenden und zu vertiefen.

## Zu Kapitel 3

### Aufbau und Inhalte des Unterrichtsnachweises für die Ausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin

#### Das Berichtsheft

Das Berichtsheft für den Ausbildungsberuf Landwirt besteht aus folgenden Teilen:

**1. „Inhaltsverzeichnis:**

Beurteilung und Hinweise der zuständigen Stelle

Zuständige Stellen für die Berufsbildung in den Betrieben der Landwirtschaft

Adressen der landwirtschaftlichen Fachhochschulen und Universitäten

Verordnung über die Berufsausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin

Ausbildungsplan (vom Auszubildenden einzulegen)

**2. Informationsteil**

Grundsätze und Hinweise zur Führung des Berichtsheftes

Der Auszubildende

Ausbildungsvergütung

Kurze Betriebsübersicht

**3. Berichtsteil**

*Teil I: Tages- bzw. Wochenberichte, Wochenarbeitspläne, Monatsarbeitsplan*

Hinweise zur Führung von Tages- bzw. Wochenberichten und Arbeitsplänen

Beispiele für Tages- bzw. Wochenberichte und Arbeitspläne

Tages- bzw. Wochenberichte

4 Wochenarbeitspläne

1 Monatsarbeitsplan

*Teil II: Erfahrungsberichte, Leittexte, Arbeitsvorhaben*

Hinweise zur Fertigung von Erfahrungsberichten, Leittexten und Arbeitsvorhaben

Themenvorschläge für Erfahrungsberichte

Inhaltsverzeichnis für Erfahrungsberichte, Leittexte und Arbeitsvorhaben

Blätter für Erfahrungsberichte etc.

*Teil III: Ausbildungsbetrieb*

Hinweise zur Bearbeitung

Erfassung und Beurteilung wichtiger Betriebsdaten

Unfallverhütung

Pflanzenproduktion

Tierproduktion

Preise – Kosten“ (Landwirtschaftsverlag 2011)

**Tabelle 12: Äußerungen von Akteuren zum Umgang mit dem Berichtsheft**

| Unterschiedliche „Lesarten“ und abgeleitete Konzepte der Akteure   | Akteure des landwirtschaftlichen Berufsbildungssystems   |
|--|--|
| <p>„Kontrolle“ als pädagogisches Instrument für Bildung und Erziehung im des Sinne des §7 der Verordnung zur Ausbildung zum Landwirt/Landwirtin</p> <p>Verantwortung des Ausbilders und Verantwortung der Auszubildenden</p> <p>Kontrolle der Verantwortlichen</p> <p>Bereitstellen von lernförderlichen Rahmenbedingungen im Sinne des §7</p> <p>Kein Schreiben in der Arbeitszeit- nicht im Sinne des §7</p> <p>Ökonomie vs. Pädagogik</p> <p>Kontrolle als Methode zum Anhalten zur Selbstständigkeit</p> <p>Nimmt seine Verantwortung wahr</p> <p>Negieren der Sinnhaftigkeit aktueller Vorgaben zum Ausbildungsnachweis für Ausbildungsqualität</p> | <p>„(...) sind wir immer bereit, ja immer. Also die können sogar zu mir nach Hause kommen, wenn sie was möchten. Wir haben viel Schwierigkeiten in der Ausbildung, was Schriftkram betrifft. Das muss ich sagen, Berichtsheftführung... weil gerade die nicht so gut sind in der Schule, die mögen natürlich auch nicht schreiben“ (AusbilderIn G im Unternehmen Y, Absatz 18)“.</p> <p>„Das fängt ja schon alleine an mit dem Berichtsheft, was ein Auszubildender führen muss. Und wird auch stark dran gearbeitet, dass diese Kontrollen einfach viel stärker werden. Dass man nicht sagt: Ja, der Auszubildende hat vergessen, im 2. Lehrjahr sein Berichtsheft zu führen, zum Beispiel, wir lassen ihn trotzdem noch zur Prüfung“ (Ausbilder Dchef im Unternehmen X, Absatz 221-225)</p> <p>„Die Lehrlinge haben die Möglichkeit, wenn sie schreiben wollen oder so, dass sie sich in den Kantinenbereich zurückziehen. Das hat sich so ergeben, dass die Lehrlinge ihren eigenen Tisch haben und da können sie in Pausenzeiten beziehungsweise der eine Lehrling, der macht der schreibt nach Feierabend immer sein Berichtsheft, der setzt sich dann auch da rein und schreibt den Tagesbericht. Also die Möglichkeit besteht“ (Ausbilder Dwod im Unternehmen X, Absatz 67).</p> <p>„Erfahrungsberichtsmäßig stell ich ihnen alle Mittel zur Verfügung, die sie brauchen, wenn sie sie haben wollen und sag ihnen auch wie man einen Bericht schreiben könnte und was man lieber vermeiden sollte. Also da haben sie auch die Möglichkeit, dass ich dann nach Feierabend auch mal sag beziehungsweise in den Pausen (...) (Ausbilder Dwod im Unternehmen X, Absatz 45-68)</p> <p>„Ja, das nächste, finde ich auch ein bisschen schlimm: Wenn ich das jetzt sehe mit dem Berichtsheft. Also, diese Berichtsheftführung war ja auch immer so eine fragliche Sache. Und ich hab jetzt festgestellt, diese neuen Berichtshefte, die jetzt raus gekommen sind, dass die immer vereinfacht werden. So ungefähr: Na gut, das haben sie vorher nicht gemacht, denn werden sie es sowieso nicht machen, also streichen wir's jetzt erst mal. Wir verallgemeinern das mal ein bisschen. Hauptsache, sie haben was auf die Seite geschrieben und die Seite ist voll (Ausbilder Dwod im Unternehmen X, Absatz 45-68).</p> <p>Bei uns haben sie die Aufgabe nach jedem Schulbesuch ihre Berichtshefte hier abzugeben, weil ---</p> |



|   |   |
|---|---|
| Kontrolle als Methode des Lernfortschritts  | wir eigentlich... Wir haben das durchgehabt bei einem, der kriegte seine Hefte nie ran, da haben wir gesagt, mach mal, also hier für ein halbes Jahr, ein Berichtsheft --- Unterschreiben ist nicht. (...). dann mit ihnen noch mal ein Wörtchen --- zur Auswertung halten. „Hier, so geht’s nicht“ oder „Hier musst du mal ein bisschen, wo hakt’s?“ Wir bieten ständig Hilfe an, wenn sie irgendwo nicht“ (Ausbilderin R im Unternehmen Z, Absatz 164-168).   |
| <b>Unterschiedliche „Lesarten“ und abgeleitete Konzepte der Akteure</b>   | <b>Akteure des landwirtschaftlichen Berufsbildungssystems</b>   |
| <p>Wird aber als eigene Verantwortung wahrgenommen</p> <p>Tägliches Berichtsheftscheiben wird als lästige Pflicht und Zeitverschwendung abgelehnt</p> <p>Es wird bezweifelt, dass es für den Prüfer relevant ist</p> <p>Forderung nach regelmäßiger Berichtsheftführung und Kontrolle wird buchstabengetreu umgesetzt und befürwortet</p> | <p>„Ich habe die Pflicht zur Schule zu gehen. (...) Ja, dann muss ich das Berichtsheft schreiben, das ist auch eine Pflicht. Ist so“ (Azubi GP1 im Unternehmen X, Abs. 123-129).</p> <p>„Ich sag mal die werden kontrolliert, also mein Berichtsheft wurde bis jetzt zwei Mal kontrolliert und jetzt in letzter Zeit, das ist ganz schön lange her das letzte Mal. Ich denke mal, da muss ich alleine kommen und das hinlegen“ (Azubi GP1 im Unternehmen X, Abs. 303).</p> <p>„Ich finde es ist Zeitverschwendung. Also, ich sage mal, die Erfahrungsberichte finde ich sehr wichtig, ne so zu schreiben halt über irgendein Thema, da einen Aufsatz zu schreiben über 3, 4 Seiten über das..., das find ich gut, aber jetzt wirklich jeden Tag: „Heute hat’s geregnet, es waren 17 Grad, ich habe heute den Stall gefegt...“. Das find ich, das ist --- erniedrigend finde ich das. (...) Darum ist es ja auch nicht so schlimm 2 Jahre nichts zu schreiben (...) Eigentlich immer das Gleiche und das hat irgendwie nichts. (...). Mir bringt das persönlich nichts. Und der, der sich das ja anguckt am Ende, der Prüfer, was bringt dem das denn? Erst mal guckt er sich das nicht an, der sieht das nicht“ (Azubi GP2 im Unternehmen X, Absatz 321-361).</p> <p>„Wir müssen unseren Wochenbericht jede Woche abgeben. Also wir machen einen Wochenbericht und müssen den jede Woche dem Chef oder dem Ausbilder zeigen. Wird gleich gesagt, was man verbessern kann, was man zuschreiben kann... --- Ja, und der wird immer regelmäßig geführt und wird denn abgegeben und kontrolliert“ (Azubi JZ im Unternehmen Y, Absatz 264).</p> <p>„Es gibt einige Lehrlinge, die die gar nicht geführt haben, halbes Jahr...(...) Die haben das jetzt erst alles...“</p> <p>I: Und wie findet Ihr das?</p> <p>„Auf eine Art ist gut, aber manchmal hat man auch keinen Bock zu schreiben. Wenn man mal 2 Wochen zurückschreibt oder so, ist das ja kein Problem, aber jedes Mal... ist man gezwungen sozusagen“ (Azubi DB im Unternehmen Y, Absatz 271-</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p>Das tägliche Schreiben wird abgelehnt, nicht das Schreiben selbst. Es sollte dem Auszubildenden überlassen bleiben, wann das Berichtsheft geführt wird. Forderung nach Eigenständigkeit.</p> <p>Berichtsheftkontrolle wird grundsätzlich positiv gesehen, aber ökonomischen Erfordernissen untergeordnet.</p> <p>Kontrolle als Mittel und Methode der Ausbildung</p> <p>Die Teile des Berichtsheftes werden differenziert gesehen. Müssen so oder so in der Arbeitszeit gemacht werden. Ökonomie vs. Normativen Vorgaben</p> | <p>283).</p> <p>„Und das das macht er alles am Computer und das Berichtsheft macht er handschriftlich dann, damit die damit die Klaue dann nicht noch fürchterlich wird, dass man das auch Lesen kann. Ja, --- ich sag mal so, hin und wieder vergesse ich es mal. Aber meistens, mache ich das, einmal die Woche Kontrolle, manchmal auch alle 14 Tage. Je nachdem wie es ist. Und dann wird das korrigiert, was er denn verkehrt gemacht hat, sag ich ihm, Rechtschreibfehler oder was. Sag ich, was Falsch ist“ (Ausbilder N auf Gut X, Absatz 233).</p> <p>„Da haben sie genug Möglichkeiten im Pausenraum und ich halt sie sogar an, dass die ihr Berichtsheft hier lassen, (...)Ich hatte zum Beispiel ja den Vorschlag gemacht, also das, was im 1. Lehrjahr ist, von wegen dies Tägliche, was hab ich täglich gemacht – ist Blödsinn, weil gerade als Tierwirt ist es so, du machst viele Routinearbeiten. Ich kann ja nicht jedes Mal, so jetzt hab ich gemistet, jetzt hab ich das und hab ich das. Schlägt damit die Zeit tot, es liest sich kein Schwein durch und es bringt dich kein Stück weiter. Diese ganze Geschichte von wegen ---- Wochenbericht, wo sie rein schreiben können von wegen was sie denn wirklich denn auch alles gemacht haben, so...(…) So, oder eben diese Erfahrungsberichte, wie das läuft, die sie bringen müssen – ist halt so oberwichtig, weil sie es eben für die Prüfung nutzen können. Also, er hat auf jeden Fall die Möglichkeit, sie hier im Pausenraum zu machen, er kriegt aber keine Extra-Arbeitszeit, dass man sagt „So jetzt hier Freitag-nachmittag halb drei hast ne halbe Stunde Zeit für dein Berichtsheft. (...) Muss er alleine machen“ (AusbilderIn /GeschäftsführerIn W in Y, Absatz 524-552).</p> |
|---|--|

Quelle: eigene Zusammenstellung 2011

## Berufsschullehrer

Die Berufsschulen haben die Vermittlung von Allgemeinbildung und fachbezogenen Theoriekenntnissen zur Aufgabe. Im Gegensatz zu den Ausbildern handelt es sich bei den Lehrern um eine klar abgrenzbare Gruppe, die über ihre Position in einer öffentlichen Schule ein eigenes berufliches Selbstverständnis entwickelt hat (BAUSCH 1997, S. 8). In einigen neuen und in allen alten Bundesländern sind Berufsschullehrer in der Regel Beamte des Staates. In Mecklenburg-Vorpommern sind sie Landesbedienstete des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Eine Verbeamtung für „Jungleh-

rer“ wird seitens des zuständigen Fachministeriums angestrebt. Berufsbild und Ausbildung der Berufsschullehrer sind klar geregelt: Die "Theorielehrer" für Fachtheorie und allgemeinbildende Fächer absolvieren ein Hochschulstudium mit anschließendem Referendariat. Mit dem Abschluss des ersten und zweiten Staatsexamens sind sie berechtigt, in den Schuldienst einzutreten. Die "Werkstattlehrer" für den fachpraktischen Unterricht benötigen kein Studium, sondern einen Meister- oder Technikerabschluss und mehrjährige Berufspraxis (BAUSCH 1997, S. 8). In Abgrenzung zu den Ausbildungsaufgaben des Betriebes wird der Berufsschule vor allem die Aufgabe zugewiesen, eine breite berufstheoretische Grundlage und aufbauende berufsspezifische Kenntnisse in systematischen Zusammenhängen zu vermitteln. Außerdem soll sie einer möglicherweise zu betriebspezifischen und damit mobilitätshemmenden Ausbildung vorbeugen und durch die Vermittlung von Einsichten in gesellschaftlich/politische und wirtschaftlich/rechtliche Zusammenhänge den Auszubildenden mit der Fähigkeit ausstatten, sich in der Arbeitswelt zu behaupten (LAUTERBACH/NEß 1999, S. 20).

Zur Einstellung von Berufsschullehrern in den öffentlichen Dienst als Beamte oder Angestellte kommt es, wenn entsprechende Voraussetzungen gegeben sind. Voraussetzung sind u.a. ein abgeschlossenes pädagogisches Studium und das 2. Staatsexamen an einer Hochschule oder Universität in der entsprechenden Fachrichtung. In Ausnahmefällen ist eine Einstellung auch als Quer- oder Seiteneinsteiger mit abgeschlossenem Hochschulstudium und Berufserfahrung in einem Mangelfach möglich. Die Einstellungsmodalitäten sind länderspezifisch geregelt. Die Erwartungen an Berufsschullehrer und somit ihre „soziale Rolle“ sind sehr unspezifisch. Sie sollen erziehen und bilden und „Tugenden“ vermitteln. Gleichzeitig sind ihre Aufgaben aber auch sehr anspruchsvoll. Sie sollen den Jugendlichen zu einem wertvollen Mitglied der Gesellschaft machen, Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen vermitteln usw.usf. Obwohl in den letzten Jahren ihre Position in der Gesellschaft und das Image des Lehrerberufs an sich und somit ihr Prestige scheinbar gesunken sind, erfreuen sie sich doch einer Position auf der mittleren Hierarchieebene des Berufsbildungssystems.

Diese Personengruppe hat traditionell einen hohen sozialen Status, auch wenn dieser sich im Verlaufe der gesellschaftlichen Entwicklung veränderte. Ihr kulturelles Kapital ist ebenso wie ihr soziales Kapital erhöhen sich altersabhängig. Sie sind aber insgesamt als höher einzuschätzen, als das der Ausbilder oder Auszubildenden.

Die Zeitressourcen und auch die Zeitverteilung der Berufsschullehrer sind streng limitiert und gesetzlich und ordnungsrechtlich festgelegt. „Die schulische Ausbildung im Agrarbereich als Teil des dualen Systems der Berufsbildung erfolgt in Mecklenburg-Vorpommern an 15 unterschiedlichen Schulstandorten. Das erste Ausbildungsjahr ist in der landwirtschaftlichen Berufsausbildung kooperativ gestaltet, d.h. schulischer Unterricht findet wie in den anderen Ausbildungsjahren auch ergänzend zur betrieblichen Ausbildung statt und ist meist im Blockunterricht mit durchschnittlich 32 Stunden pro Woche organisiert“ (LASCHEWSKI/SORGE 2010, S. 134). Das in Mecklenburg Vorpommern seit 2010 auslaufende Lehrpersonalkonzept (OSTSEEZEITUNG 2010) und „die Veränderungen der schulischen Infrastruktur bringen zum Teil erhebliche Erschwernisse und Benachteiligungen für die unmittelbar beteiligten Akteure beruflicher Bildung, die Berufsschullehrer, (...) mit sich“ (LASCHEWSKI/SORGE 2010, S. 137). So mussten diese trotz verordneter Teilzeit eine Erhöhung der Pflichtstundenzahl in Kauf nehmen und dazu an mehreren Schulstandorten unterrichten. Dies hatte und hat natürlich negativen Einfluss auch auf die jeweiligen Zeitressourcen des einzelnen Lehrers für unterrichtsrelevante Aufgaben.

Berufsschullehrer sind auf Grund ihrer Universitätsausbildung Pädagogen und somit „Berufsinsider“ und haben sowohl Kontakt zu den Auszubildenden, zu den Ausbildungsbetrieben und zu den Eltern der Auszubildenden. Sie werden von den betrieblichen Akteuren des Beschäftigungssystems, dem Ausbildungspersonal den Auszubildenden und den Ausbildern/Geschäftsführern, eher als Außenseiter, weniger als Insider betrachtet. Diese vermitteln Theorie und die Ausbilder die betrieb- und berufsrelevante Praxis. Ihr berufspraktisches Wissen wird immer bemängelt und als zu gering und veraltet beanstandet<sup>201</sup>.

Die Berufsschullehrer können in Absprache mit den Eltern und /oder dem Ausbildungsbetrieb Sanktionen aussprechen und sind, beschränkt auf schulische Belange, weisungsbefugt<sup>202</sup>. Sie haben keine Gesetzgebungsbefugnis, können sich aber über entsprechende Gremien, wie beispielsweise dem Berufsbildungsausschuss der Länder, inhaltlich in den Gesetzgebungsprozess einbringen.

---

201 „Also wir sind wir sind hier recht selbstbewusst - auch als Ausbilder. Also ich hab also ich bin mit dem Nachbarlandwirt... also nachdem wir Klagen kriegten von unseren Lehrlingen, wie schlecht die schulische Ausbildung ging, sind wir morgens hingegangen, haben gesagt, wir wollen... --- haben uns einfach mit reingesetzt in den Unterrichtssaal. Ohne Voranmeldung. Das kam nicht so gut“ (Ausb/Geschf..N auf Gut X, Abschnitt 523).

202 Vgl. Schulgesetze der Länder

Recht und Pflichten der Berufsschullehrer ergeben sich zum einen aus ihrem Angestellten- bzw. Beamtenverhältnis und aus einer Mehrzahl weiterer Verordnungen und Durchführungsbestimmungen.

## **Ausbildungsberater**

„Die AusbildungsberaterInnen sehen sich gegenwärtig mit einer Vielzahl von Problemen konfrontiert, denen sie mit differenzierten Problemlösungsstrategien zu begegnen versuchen. So haben sie neben administrativen, organisatorischen Beratungs- und Kontrollfunktionen als Ausbildungsberater auch selbst pädagogische Aufgaben zu erfüllen, denn oft sind sie mit einer halben Stelle oder mehr als Lehrer an einer der Beruflichen Schulen angestellt, so dass eigentlich viel zu wenig Zeit für ausreichende Präsenz ‚vor Ort‘ bleibt<sup>203</sup> (LASCHEWSKI/SORGE 2010, S. 147ff). Ihre Zeitressourcen für wichtige ausbildungsprozessrelevante Fragen sind begrenzt.

Die Ausbildungsberater sind im Auftrag der Zuständigen Stellen oder der Landwirtschaftsämter hauptamtlich tätig, zum Teil mit begrenztem Lehrauftrag. Sie besuchen die Ausbildungsbetriebe oft nur bei akuten Anlässen. Ausbildungsberater sind zu Neutralität gegenüber ihren Dienstherren verpflichtet und haben gleichzeitig eine Verantwortung gegenüber den Auszubildenden, eine Beratungs-, Kontroll- und Aufsichtspflicht.

Der soziale Status der Ausbildungsberater ist nur unwesentlich höher als der der Ausbilder. Sie haben zwar mehr Sicherheit bzgl. ihres Arbeitsplatzes und häufig ein besseres Einkommen als das Ausbildungspersonal im landwirtschaftlichen Unternehmen. Qualifikationen und Ausbildung sind aber nicht unbedingt höher. Das soziale Kapital kann höher sein, da Ausbildungsberater schon von ihren Arbeitsaufgaben her über ein ausgeprägtes und ausdifferenziertes soziales Netzwerk verfügen müssen. Das kulturelle Kapital ist dem der Ausbilder ähnlich.

Für das Differenzierungsmerkmal „Ausbildung und Qualifikationsschwerpunkt“ sind für die Ausbildungsberater keine rechtlichen Vorschriften bindend. Sie sind aber oft Pädagogen und/oder haben ein Agrarstudium absolviert und werden als Experten in Ausbildungsfragen wahrgenommen und respektiert.

---

203 „Es gibt ganz viele Ausbildungsberater, die ganztätig Lehrer sind. D. h. also 60- bis 70% machen sie Unterricht. Ist hauptsächlich im Wintersemester und der Rest ist Ausbildungsberatung. D. h. sie sind phasenweise völlig überlastet, müssen 180% leisten, können sich um die Berufsausbildung nicht gut kümmern“ (AusbBer2).

Ausbildungsberater können Sanktionen beantragen und auch selbst aussprechen. Das betrifft Verstöße gegen das Jugendschutzgesetz, die zeitlichen und inhaltlichen Abfolgen der betrieblichen Berufsausbildung, Verstöße gegen die Berichtshefts-Kontrollpflicht oder gegen die Ausbildungsstättenverordnung (BMELV 1995B). Ihre Weisungsbefugnis beschränkt sich auf die Auszubildenden und das Ausbildungspersonal. Eine Gesetzgebungsbefugnis ist auch nur indirekt durch Gremienarbeit zu erkennen.

Rechte und Pflichten ergeben sich aus ihrem Dienstverhältnis.

## Zu Kapitel 4

**Tabelle 13<sup>204</sup>: Kohärenzen zwischen Attributionen der Makrosystemebene und Inhaltselementen der Ausbildungsordnung**

| Zuordnung zum Feld des Makrokontext   | Inhalte der Ausbildungsordnung  |
|---|---|
| Funktionssystem "Werte" mit den anthropologischen Grundpositionen, den daraus abgeleiteten didaktischen Modellen und dem Verständnis vom Menschenbild |   |
| Erziehungsbedürftigkeit   |   |
| Erziehungsfähigkeit   | § 3 Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung: Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln, um zur Ausübung qualifizierter beruflicher Tätigkeit befähigt zu sein, selbständiges Handeln soll durchgängig und früh zur Ausbildungspraxis gehören  |
| Lernfähigkeit   | § 2 Ausbildungsdauer: die Ausbildung dauert drei Jahre und sollte so bemessen, dass die für eine qualifizierte Berufstätigkeit notwendigen Ausbildungsinhalte vermittelt werden können und ihnen der Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung ermöglicht wird (§ 1 Abs. 2 BBiG). § 3 Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung: berufsfeldbreite Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln, um zur Ausübung qualifizierter beruflicher Tätigkeit befähigt zu sein, Grundbildung im ersten Ausbildungsjahr auch durch länderspezifische BGJ möglich; § 7 Zwischenprüfung: es müssen seitens der Akteure Fördermöglichkeiten veranlasst werden   |
| Lernbedürftigkeit   |   |
| Bildsamkeit   | § 5 Ausbildungsrahmenplan: Fertigkeiten und Kenntnisse für die berufliche Grundbildung und Fachbildung vermitteln, Anleitung zur zeitlichen und sachlichen Gliederung, Mindestanforderungen zur beruflichen Qualifikation, Auswahl der mindestens zwei Produktionsrichtungen abhängig von den Produktionsausrichtungen des Betriebes und den Interessen des Auszubildenden, § 9 Abschlussprüfung: Nachweis der Fertigkeiten und Kenntnisse in einer schriftlichen und betrieblichen Prüfung, zeigen, dass er betriebliche Zusammenhänge aus der Tier- und aus der Pflanzenproduktion in den betrieblichen Kontext übertragen kann, Prüfling soll nachweisen, dass er zu einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit fähig ist, die Planen, Durchführen und Kontrollieren mit einschließt |
| Funktionssystem mit Vorstellungen von "Bildung und Erziehung"   | § 3 Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung: selbständiges Handeln soll durchgängig und früh zur Ausbildungspraxis gehören; § 5 Ausbildungsrahmenplan: Auswahl der mindestens zwei Produktionsrichtungen abhängig von den Produktionsausrichtungen des Betriebes und den Interessen des Auszubildenden; § 6 Ausbildungsplan: Bei der Erstellung des betrieblichen Ausbildungsplans sind die persönlichen Voraussetzungen des Auszubildenden (schulische Vorbildung) (..) zu berücksichtigen; § 9 Abschlussprüfung: Prüfling soll nachweisen, dass er zu einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit fähig ist, die Planen, Durchführen und Kontrollieren mit einschließt  |
| pädagogische Konzepte und theoretische Begründungen   | § 5 Ausbildungsrahmenplan: durch Verknüpfung von Schwerpunkten mit Berufsbildpositionen soll handlungsorientierter Ansatz der Ausbildung betont werden; § 6 Ausbildungsplan: Bei der Erstellung des betrieblichen Ausbildungsplans sind die persönlichen Voraussetzungen des Auszubildenden (schulische Vorbildung) (..) zu berücksichtigen; § 7 Zwischenprüfung:   |

---

204 Vollständige Tabelle zu Kapitel 4.

|  |   |
|--|---|
|  | es müssen seitens der Akteure Fördermöglichkeiten veranlasst werden   |
| Erziehungsvorstellungen  |   |
| Erziehungsziel   |   |
| Homo oecologicus   | § 2 Ausbildungsdauer: die Ausbildung dauert drei Jahre und sollte so bemessen, dass die für eine qualifizierte Berufstätigkeit notwendigen Ausbildungsinhalte vermittelt werden können und ihnen der Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung ermöglicht wird (§ 1 Abs. 2 BBiG). § 9 Abschlussprüfung: Konkrete betriebliche Situation aufgreifen, die auf die Ausprägung beruflicher Handlungsfähigkeit schließen lassen; Prüfling soll nachweisen, dass er zu einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit fähig ist, die Planen, Durchführen und Kontrollieren mit einschließt; Konkrete betriebliche Situation aufgreifen, die auf die Ausprägung beruflicher Handlungsfähigkeit schließen lassen  |
| Homo faber   | § 3 Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung: Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln, um zur Ausübung qualifizierter beruflicher Tätigkeit befähigt zu sein; § 9 Abschlussprüfung: dass er betriebliche Zusammenhänge versteht und die erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse praxisbezogen anwenden und übertragen kann.; § 9 Abschlussprüfung: Konkrete betriebliche Situation aufgreifen, die auf die Ausprägung beruflicher Handlungsfähigkeit schließen lassen; Prüfling soll nachweisen, dass er zu einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit fähig ist, die Planen, Durchführen und Kontrollieren mit einschließt; Konkrete betriebliche Situation aufgreifen, die auf die Ausprägung beruflicher Handlungsfähigkeit schließen lassen |
| Individualität   | § 7 Zwischenprüfung: es müssen seitens der Akteure Fördermöglichkeiten veranlasst werden; § 6 Ausbildungsplan: Bei der Erstellung des betrieblichen Ausbildungsplans sind die persönlichen Voraussetzungen des Auszubildenden (schulische Vorbildung) (..) zu berücksichtigen; § 9 Abschlussprüfung: Konkrete betriebliche Situation aufgreifen, die auf die Ausprägung beruflicher Handlungsfähigkeit schließen lassen; Prüfling soll nachweisen, dass er zu einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit fähig ist, die Planen, Durchführen und Kontrollieren mit einschließt   |
| Funktionssystem "Sozialsystem"                                     |   |
| Moralvorstellungen   |   |
| Funktionssystem "Rechtssystem"                                     |   |
| Funktionssystem "Wirtschaftssystem"                                | § 5 Ausbildungsrahmenplan: sachliche und zeitliche Gliederung kann entsprechend der Produktionsschwerpunkte und betrieblichen Besonderheiten modifiziert werden ; § 9 Abschlussprüfung: Konkrete betriebliche Situation aufgreifen, die auf die Ausprägung beruflicher Handlungsfähigkeit schließen lassen  |
| Funktionssystem "Kultursystem"                                     |   |
| Ideologien und Weltanschauungen, Ethik, Normen                     |   |
| Funktionssystem "Umwelt- und Verbraucherkultur" kollektives Wissen | § 4 Ausbildungsberufsbild: benennt thematisch und fachbezogen die Inhaltsbereiche der Ausbildung, dies sind die zu erreichenden Qualifikationen in zusammengefasster Form; § 5 Ausbildungsrahmenplan: Fertigkeiten und Kenntnisse für die berufliche Grundbildung und Fachbildung vermitteln  |

Quelle: eigene Darstellung 2011



**Tabelle 14<sup>205</sup>: Kohärenzen zwischen Attributionen der Exosystemebene und Inhaltselementen der Ausbildungsordnung**

| Zuordnung zum Feld des Exokontextes  | Inhalte der Ausbildungsordnung  |
|--|---|
| Funktionssystem "Wirtschaft und Ökonomie"  | § 1 Staatliche Anerkennung: bundeseinheitliche Anerkennung; Überwachung obliegt den Landwirtschaftskammern oder Zuständigen Stellen; § 2 Ausbildungsdauer: die Ausbildung dauert drei Jahre und sollte so bemessen, dass die für eine qualifizierte Berufstätigkeit notwendigen Ausbildungsinhalte vermittelt werden können und ihnen der Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung ermöglicht wird (§ 1 Abs. 2 BBiG). § 3 Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung: Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln, um zur Ausübung qualifizierter beruflicher Tätigkeit befähigt zu sein;   |
| Funktionssystem "Beschäftigungssystem"<br>Berufsprinzip  | § 4 Ausbildungsberufsbild: benennt thematisch und fachbezogen die Inhaltsbereiche der Ausbildung, dies sind die zu erreichenden Qualifikationen in zusammengefasster Form; ausführliche Beschreibungen der Ausbildungsinhalte sind im Ausbildungsrahmenplan, § 1 Staatliche Anerkennung: bundeseinheitliche Anerkennung; Überwachung obliegt den Landwirtschaftskammern oder Zuständigen Stellen; § 2 Ausbildungsdauer: die Ausbildung dauert drei Jahre und sollte so bemessen, dass die für eine qualifizierte Berufstätigkeit notwendigen Ausbildungsinhalte vermittelt werden können und ihnen der Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung ermöglicht wird (§ 1 Abs. 2 BBiG). § 3 Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung: Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln, um zur Ausübung qualifizierter beruflicher Tätigkeit befähigt zu sein |
| Funktionssystem "Recht"<br>Qualitätskriterien beruflicher Bildung und pädagogische Konzepte werden in Modelle integriert und gehen als gesellschaftlich konsensuelle Qualitätsmodelle in die inhaltliche Ausgestaltung von Berufsordnungsmitteln und berufsschulischer und betrieblicher Qualitätskonzepte ein | Inhalte der Ausbildungsordnung:<br>§ 5 Ausbildungsrahmenplan: Fertigkeiten und Kenntnisse für die berufliche Grundbildung und Fachbildung vermitteln, Anleitung zur zeitlichen und sachlichen Gliederung,<br>§ 8 Zwischenprüfung: Prüfung ist Voraussetzung für die Zulassung zur Abschlussprüfung, Prüfungsergebnisse gehen nicht in das Abschlusszeugnis ein; Nichtbestehen hat keine rechtlichen Auswirkungen auf das Ausbildungsverhältnis; § 9 Abschlussprüfung: Nachweis der Fertigkeiten und Kenntnisse in einer schriftlichen und betrieblichen Prüfung   |
| Bildungssystem<br><br>Bildung und Erziehung<br><br>Bildungsstandards   | § 3 Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung: darin sind eingeschlossen selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren; selbständiges Handeln soll durchgängig und früh zur Ausbildungspraxis gehören; § 5 Ausbildungsrahmenplan: auch andere Betriebszweige als die genannten können zugrunde gelegt werden, wenn die zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse in Tiefe und Breite gleichwertig sind;<br>§ 4 Ausbildungsberufsbild: benennt thematisch und fachbezogen die Inhaltsbereiche der Ausbildung, dies sind die zu erreichenden Qualifikationen in zusammengefasster Form;<br>§ 5 Ausbildungsrahmenplan: durch Verknüpfung von Schwerpunkten mit Berufsbildpositionen soll handlungsorientierter Ansatz der Ausbildung betont werden   |
| Funktionssystem "Markt"<br>Marktwirtschaft<br>Allokation   | § 3 Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung: selbständiges Handeln soll durchgängig und früh zur Ausbildungspraxis gehören, diese Befähigung soll durch Prüfungen nachgewiesen werden  |
| Funktionssystem "Politik"  | Inhalte der Ausbildungsordnung  |
| Funktionssystem "Medien"   |   |

205 Vollständige Tabelle zu Kapitel 4.

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| Funktionssystem "Wissenschaft" | § 4 Ausbildungsberufsbild: benennt thematisch und fachbezogen die Inhaltsbereiche der Ausbildung, dies sind die zu erreichenden Qualifikationen in zusammengefasster Form; ausführliche Beschreibungen der Ausbildungsinhalte sind im Ausbildungsrahmenplan, § 5 Ausbildungsrahmenplan: Fertigkeiten und Kenntnisse für die berufliche Grundbildung und Fachbildung vermitteln |
|--------------------------------|--|

Quelle: Eigene Darstellung 2011

**Tabelle 15<sup>206</sup>: Kohärenzen zwischen Attributionen der Mesosystemebene und Inhaltelementen der Ausbildungsordnung**

| Zuordnung zum Feld des Mesokontextes                      | Inhalte der Ausbildungsordnung  |
|---|---|
| Funktionssystem landwirtschaftlicher Ausbildungsbetrieb   | § 2 Ausbildungsdauer: die Ausbildung dauert drei Jahre und sollte so bemessen, dass die für eine qualifizierte Berufstätigkeit notwendigen Ausbildungsinhalte vermittelt werden können und ihnen der Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung ermöglicht wird;   |
| betriebliche Einsatzfähigkeit                             | § 3 Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung: selbständiges Handeln soll durchgängig und früh zur Ausbildungspraxis gehören; § 4 Ausbildungsberufsbild: benennt thematisch und fachbezogen die Inhaltsbereiche der Ausbildung, dies sind die zu erreichenden Qualifikationen in zusammengefasster Form; § 5 Ausbildungsrahmenplan: Fertigkeiten und Kenntnisse für die berufliche Grundbildung und Fachbildung vermitteln; Mindestanforderungen zur beruflichen Qualifikation, durch Verknüpfung von Schwerpunkten mit Berufsbildpositionen soll handlungsorientierter Ansatz der Ausbildung betont werden, sachliche und zeitliche Gliederung kann entsprechend der Produktionsschwerpunkte und betrieblichen Besonderheiten modifiziert werden, Auswahl der mindestens zwei Produktionsrichtungen abhängig von den Produktionsausrichtungen des Betriebes und den Interessen des Auszubildenden; auch andere Betriebszweige als die genannten können zugrunde gelegt werden, wenn die zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse in Tiefe und Breite gleichwertig sind; alle Inhalte müssen ausgebildet werden, wenn dies nicht möglich ist, dann Kooperationen und/oder überbetrieblichen Ausbildungsstätten; § 6 Ausbildungsplan: betrieblicher Ausbildungsplan auf Grundlage des Ausbildungsrahmenplanes durch den Auszubildenden erstellen und dem Auszubildenden aushändigen. Er ist Bestandteil des Ausbildungsvertrages; Zweck ist die Umsetzung der Inhalte des Ausbildungsrahmenplanes auf die betrieblichen Gegebenheiten und zu schauen, welche Inhalte im Betrieb ausgebildet werden können oder welche Partner dies statt dessen tun werden; Bei der Erstellung des betrieblichen Ausbildungsplans sind die persönlichen Voraussetzungen des Auszubildenden (schulische Vorbildung) und die Gegebenheiten des Ausbildungsbetriebs (Betriebsstruktur, Einrichtungen des Betriebs) sowie der Zeitaufwand für Berufsschulunterricht und Urlaub zu berücksichtigen; § 8 Zwischenprüfung: soll den aktuellen Ausbildungsstand für den Stoff der Berufsschule (soweit er für die Berufsausbildung wesentlich ist) und den Inhalten des Rahmenausbildungsplanes ermitteln; der Auszubildende ist freizustellen und kostenlos Werkstoffe u.ä. zur Verfügung zu stellen Nichtbestehen hat keine rechtlichen Auswirkungen auf das Ausbildungsverhältnis- es müssen seitens der Akteure Fördermöglichkeiten veranlasst werden; § 9 Abschlussprüfung: Fertigkeiten und Kenntnisse des Berufsschulstoffes und der Ausbildungsinhalte der Ausbildungsordnung; Zielstellung ist der Schluss auf den Grad der Ausprägung beruflicher Handlungsfähigkeit durch das Abprüfen eines breiten Spektrums von Qualifikationen; zeigen, dass er betriebliche Zusammenhänge aus der Tier- und aus der Pflanzenproduktion in den betrieblichen Kontext übertragen kann; Prüfling soll nachweisen, dass er zu einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit fähig ist, die Planen, Durchführen und Kontrollieren mit einschließt |
| Handlungskompetenz  |   |
| betriebliche Rahmenbedingungen                            |   |
| Lernortkooperation  |   |
| Rechte und Pflichten von Auszubildenden und Auszubildende |   |
| Betriebliche Rahmenbedingungen                            |   |
| Pflichten des Auszubildenden                              |   |
| Berufliche Handlungsfähigkeit                             |   |
| Betriebliche Einsatzfähigkeit                             |   |

206 Vollständige Tabelle zu Kapitel 4.

|   |  |
|---|--|
| Funktionssystem Berufsschule                            | § 3 Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung: berufsfeldbreite Grundbildung im ersten Ausbildungsjahr auch durch länderspezifische BGJ möglich;  |
| Aufgabe der Länder                                      | § 6 Ausbildungsplan: Bei der Erstellung des betrieblichen Ausbildungsplans sind die persönlichen Voraussetzungen des Auszubildenden (schulische Vorbildung) und die Gegebenheiten des Ausbildungsbetriebs (Betriebsstruktur, Einrichtungen des Betriebs) sowie der Zeitaufwand für Berufsschulunterricht und Urlaub zu berücksichtigen;  |
| Duales System   | „Um die Ausbildung in Betrieb und Berufsschule zu koordinieren, sind Ausbildungsrahmenplan und der schulische Rahmenlehrplan inhaltlich und im Ablauf aufeinander abgestimmt. Betrieb und Schule haben somit das gemeinsame Ziel, die Ausbildungsinhalte praxisbezogen zu vermitteln und zur Förderung einer handlungsorientierten Ausbildung beizutragen (...)“ [=1454 - BMELF 1995 Erläuterungen zur Ve...=] S. 2).  |
| Lernortkooperation                                      | § 8 Zwischenprüfung: soll den aktuellen Ausbildungsstand für den Stoff der Berufsschule (soweit er für die Berufsausbildung wesentlich ist) und den Inhalten des Rahmenausbildungsplanes ermitteln; § 9 Abschlussprüfung ;Fertigkeiten und Kenntnisse des Berufsschulstoffes und der Ausbildungsinhalte der Ausbildungsordnung nachweisen; die betriebliche Prüfung ist in integrierter Form durchzuführen, d.h. die Fertigkeiten und die diesen zugeordneten Kenntnisse werden gemeinsam geprüft. |
| Funktionssystem außerbetriebliche private Einrichtungen | § 5 Ausbildungsrahmenplan: alle Inhalte müssen ausgebildet werden, wenn dies nicht möglich ist, dann Kooperationen und/oder überbetrieblichen Ausbildungsstätten; § 6 Ausbildungsplan: Zweck ist die Umsetzung der Inhalte des Ausbildungsrahmenplanes auf die betrieblichen Gegebenheiten und zu schauen, welche Inhalte im Betrieb ausgebildet werden können oder welche Partner dies statt dessen tun werden  |
| Funktionssystem überbetriebliche Einrichtungen          | § 5 Ausbildungsrahmenplan: alle Inhalte müssen ausgebildet werden, wenn dies nicht möglich ist, dann Kooperationen und/oder überbetrieblichen Ausbildungsstätten; § 6 Ausbildungsplan: Zweck ist die Umsetzung der Inhalte des Ausbildungsrahmenplanes auf die betrieblichen Gegebenheiten und zu schauen, welche Inhalte im Betrieb ausgebildet werden können oder welche Partner dies statt dessen tun werden  |

Quelle: eigene Darstellung 2011

**Tabelle 16<sup>207</sup>: Kohärenzen zwischen Attributionen der Mikrosystemebene und Inhaltselementen der Ausbildungsordnung**

| Zuordnung zum Feld des<br>Mikrokontextes   | Inhalte der Ausbildungsordnung  |
|--|---|
| Tätigkeiten und Aktivitäten<br><br>Rollen des Ausbildungspersonals im betrieblichen Handlungsfeld                          | § 3 Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung: Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln; § 5 Ausbildungsrahmenplan: Fertigkeiten und Kenntnisse für die berufliche Grundbildung und Fachbildung vermitteln; sachliche und zeitliche Gliederung kann entsprechend der Produktionsschwerpunkte und betrieblichen Besonderheiten modifiziert werden ; Auswahl der mindestens zwei Produktionsrichtungen abhängig von den Produktionsausrichtungen des Betriebes und den Interessen des Auszubildenden; alle Inhalte müssen ausgebildet werden, wenn dies nicht möglich ist, dann Kooperationen und/oder überbetrieblichen Ausbildungsstätten; § 6 Ausbildungsplan: betrieblicher Ausbildungsplan auf Grundlage des Ausbildungsrahmenplanes durch den Auszubildenden erstellen und dem Auszubildenden aushändigen. Zweck ist die Umsetzung der Inhalte des Ausbildungsrahmenplanes auf die betrieblichen Gegebenheiten und zu schauen, welche Inhalte im Betrieb ausgebildet werden können oder welche Partner dies statt dessen tun werden; Bei der Erstellung des betrieblichen Ausbildungsplans sind die persönlichen Voraussetzungen des Auszubildenden (schulische Vorbildung) und die Gegebenheiten des Ausbildungsbetriebs (Betriebsstruktur, Einrichtungen des Betriebs) sowie der Zeitaufwand für Berufsschulunterricht und Urlaub zu berücksichtigen; § 8 Zwischenprüfung: der Auszubildende ist freizustellen und kostenlos Werkstoffe u.ä. zur Verfügung zu stellen; es müssen seitens der Akteure Fördermöglichkeiten veranlasst werden; § 9 Abschlussprüfung: Konkrete betriebliche Situation aufgreifen, die auf die Ausprägung beruflicher Handlungsfähigkeit schließen lassen |
| „betrieblicher Ausbildungsplatz“<br><br>Beruflichkeit<br>Selbstbewusstsein<br>Selbsttätigkeit<br>Selbstständigkeit         | § 3 Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung: selbständiges Handeln soll durchgängig und früh zur Ausbildungspraxis gehören; § 9 Abschlussprüfung: Zielstellung ist der Schluss auf den Grad der Ausprägung beruflicher Handlungsfähigkeit durch das Abprüfen eines breiten Spektrums von Qualifikationen   |
| „schulischer Lernplatz“<br><br>Prüfungszulassung   |   |
| Tätigkeiten und Aktivitäten<br><br>Rollen des Lehrpersonals der Berufsschulen im schulischen Handlungsfeld                 | § 8 Zwischenprüfung: es müssen seitens der Akteure Fördermöglichkeiten veranlasst werden  |
| Tätigkeiten und Aktivitäten<br><br>Rollen der Auszubildenden/Schüler im betrieblichen bzw. berufsschulischen Handlungsfeld | § 3 Berufsfeldbreite Grundbildung und Zielsetzung der Ausbildung: um zur Ausübung qualifizierter beruflicher Tätigkeit befähigt zu sein; darin sind eingeschlossen selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren; selbständiges Handeln soll durchgängig und früh zur Ausbildungspraxis gehören; diese Befähigung soll durch Prüfungen nachgewiesen werden; § 8 Zwischenprüfung: soll den aktuellen Ausbildungsstand für den Stoff der Berufsschule und den Inhalten des Rahmenausbildungsplanes ermitteln; § 9 Abschlussprüfungen: dass er betriebliche Zusammenhänge versteht und die erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse praxisbezogen anwenden und übertragen kann. Prüfling soll nachweisen, dass er zu einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit fähig ist, die Planen, Durchführen und Kontrollieren mit einschließt; zeigen, dass er betriebliche Zusammenhänge aus der Tier- und aus der Pflanzenproduktion in den betrieblichen Kontext übertragen kann   |

|   |  |
|---|--|
| zwischenmenschliche Beziehungen des Ausbildungspersonals sowie die in Ausbildung befindlichen Jugendlichen                              |  |
| soziales Handlungsfeld<br><br>Teilhabe an der Gesellschaft Bestehen der Prüfung beruflicher Erfolg (Laufbahnerfolg) lebenslanges Lernen |  |
| Situationsdefinitionen  |  |
| Handlungspräferenzen  |  |
| lebensweltlicher Kontext  |  |

Quelle: eigene Darstellung 2011

## Zu Kapitel 5

### Zusammenfassung der Selektionskriterien

Um das „Lesen“ der Tabellen 17 und 18 zu erleichtern werden die Selektionskriterien noch einmal kurz erläutert.

#### *Situationsdefinitionen*

Eine **Frame-Situationsdefinition (O)** erfolgt durch Heranziehen einer begrenzten Anzahl von Alternativen. Dies setzt ein soziales Netzwerk voraus, was „intersubjektiv geteilte normative Geltungsansprüche der Handlungskordinierung erhebt“ (GIESE/RUNDE 1999, S. 29). Es stehen dann nicht alle objektiv möglichen Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung. Ihre Anzahl wird durch das Frame bestimmt. Welche gewählt wird, wird durch Nutzenmaximierungsgesichtspunkte im Rahmen der WET (Wert-Erwartungs-Theorie) entschieden<sup>208</sup>. (RUNDE ET AL 1998).

Eine **Habit-Situationsdefinition (N)** liegt dann vor, wenn der/die AusbilderIn Routinewissen und Routinehandlungen aktiviert und Entscheidungen auf der Basis verinnerlichter Hintergrundüberzeugungen getroffen werden<sup>209</sup> (RUNDE ET.AL. 1998, S. 28).

Eine **Offene Situationsdefinition (P)** liegt dann vor, wenn zuerst einmal individuelle Präferenzen und Gesichtspunkte der Nutzenmaximierung als Entscheidungskriterium herangezogen werden (RUNDE ET AL 1998, S. 29). Wenn er also sich nicht für eine bestimmte (Routine)- Handlungsmöglichkeit entscheidet, wenn er nicht restriktiv auf eine Handlungsmöglichkeit in Ermangelung einer Alternative festgelegt wird, wenn er nicht durch ein Frame in seinen Alternativen begrenzt wird, dann wählt der Akteur eine Alternative, die ihn den höchsten Nutzen und die geringsten Kosten verspricht und seinen individuellen Präferenzen am stärksten entgegenkommt<sup>210</sup> (GIESE/RUNDE 1999, S. 25).

---

208 Wenn AusbilderInnen sich verpflichtet fühlen, ihren Auszubildenden Zusatzinformationen in Form von Literatur oder Internetzugang anzubieten, damit diese die Sachberichte im Berichtsheft auch, aktuell und sachlich richtig ausarbeiten können, haben die AusbilderInnen nunmehr nur noch wenige Optionen. Denn sie können lediglich zwischen Alternativen wählen, die den Auszubildenden Hilfestellung beim Schreiben des Berichtsheftes geben, keine, die den Auszubildenden dabei allein lassen.

209 Ein/eine AusbilderIn, ist seit vielen Jahren für die Ausbildung Jugendlicher verantwortlich. Es wurden bisher immer gute Erfahrungen mit bestimmten Vorgehensweisen gesammelt. So führte eine wöchentliche Kontrolle der Berichtshefte bisher immer zu einer problemlosen Anmeldung zur Abschlussprüfung und zu einer höheren Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Abschlusses. Da kein Grund besteht, dies jetzt anders zu machen, wird der/die AusbilderIn diese Entscheidung nicht treffen, indem zwischen zwei Alternativen gewählt wird, sondern es wird weiterhin so wie bisher verfahren. Es werden Entscheidungen auf der Basis verinnerlichter Hintergrundüberzeugungen getroffen (RUNDE ET.AL. 1998, S. 28).

210 AusbilderInnen unter wahrgenommenen Zeitdruck werden versuchen, zeitintensive Aktivitäten, wie beispielsweise eine wöchentliche Berichtsheftkontrolle, weitestgehend zu minimieren, indem sie diese nicht offensiv von den Auszubildenden einfordern. Trotzdem wägen sie zwischen einem unvollständigen Berichtsheft und der Gefahr der Nichtzulassung zur Abschlussprüfung und damit Problemen mit dem Chef ab. Sie werden sich für eine Handlungsalternative entscheiden, die für sie tragbar er-

Eine **Restriktionsbedingte Situationsdefinition (Q)** liegt dann vor, wenn von den Akteuren keine Entscheidungsalternativen wahrgenommen werden und sie nicht gleichzeitig habituell handeln<sup>211</sup> (GIESE/RUNDE 1999, S. 25).

### ***Präferenzen***

Eine **Präferenz mit ausgeprägtem Sozial- und Normbezug (S)** betonen die Aufrechterhaltung des sozialen Bezugssystems. Dies kann beispielsweise zu einem Entscheidungsverhalten führen, was stark auf Diskurs und Konsens ausgelegt ist.

Eine **Präferenz mit ausgeprägtem Wissen- und Wertebezug (R)** Akteure mit Präferenzen mit ausgeprägtem Werte- und Wissensbezug betonen die Umsetzung ihrer Ideologien. Diese kann beispielsweise die Umsetzung einer ausgeprägten anthropologischen Grundposition sein.

Eine **Präferenz mit ausgeprägtem Restriktionsbezug (U)** wird von infrastrukturellen (unterschiede zwischen Stadt und Land), aber mehr noch von sozialstrukturellen (Kapitel- und Ressourcenverteilung) Ungleichheiten unterstützt (GIESE/RUNDE 1999, S. 26).

Eine **Präferenz mit ausgeprägtem Persönlichkeitsbezug (T)** betont ein Interesse an Personen, die den eigenen Vorstellungen, beispielsweise von einem/einer guten Landwirtin, am ehesten entsprechen. Das Entscheidungsverhalten orientiert sich dann an den personellen Fähigkeiten und Gegebenheiten, die diesen Vorstellungen am nächsten kommen.

### ***Denkmuster***

**Das Pragmatismus- Institutionalismus-Syndrom (E)** bedeutet eine Gleichsetzung von Pädagogik mit Kontrolle, Organisation, Planung. Die Pädagogik wird als ein Instrument, das dem Erfolg des Betriebes nutzen soll.

**Das Loyalitätssyndrom (F)** bedeutet eine "Aufordnung des eigenen Berufshandelns im Kontext der betrieblichen Hierarchiebezüge" (ARNOLD 1983, S. 308-324).

---

scheint- sie warten auf ein selbstständiges Vorlegen des Berichtsheftes, auf auftretende Probleme, auf die sie reagieren müssen oder bis kurz vor der Prüfungsanmeldung und treten erst in Aktion, wenn es nicht mehr zu umgehen ist.

211 Ein/eine AusbilderIn hat laut § 7 der Verordnung zur Ausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin (BMJ 1995) die Pflicht den Ausbildungsnachweis (Berichtsheft) regelmäßig zu kontrollieren. Versäumt er dies und kommt es aus diesem Grund zur Nichtzulassung zur Abschlussprüfung muss er damit rechnen, von seinem Chef sanktioniert zu werden. Daraus ergibt sich eine unbedingte Kontrollpflicht und eine Einschätzung als restriktionsbedingte Situationsdefinition.

Das **Rigiditätssyndrom (G)** bedeutet, dass Ausbildungshandeln als rigide und kontrollierend aufgefasst wird, da als Grundlage des Ausbilderhandelns die traditionellen Arbeitstugenden verstanden werden.

Das **Personalisierungssyndrom (T)** bedeutet, dass die Erziehung im Betrieb als die Herstellung von anständigen und brauchbaren Mitarbeitern verstanden wird. Spezifische Produktionsverhältnisse werden dabei nicht berücksichtigt.

Beim **Helfersyndrom (H)** sieht sich der Ausbilder als Freund, Helfer, Begleiter und Seelsorger.

Beim **Syndrom der autobiographischen Idealisierung (J)** wird die eigene berufliche Entwicklung als richtig und folgerichtig betrachtet. Negative Erlebnisse werden retrospektiv als positiv angesehen.

Beim **Kompensationssyndrom (K)** prägen die eigenen lebensgeschichtlichen Versäumnisse die Präsentation beruflicher Identität (ARNOLD 1983, S. 308-324).

### **Pädagogische Grundorientierungen**

Eine **Fachorientierung (FO)** liegt vor, wenn ein Akteur eine berufsorientierte Grundeinstellung mitbringt. Kritik an Ausbildungsordnungen oder ihre Akzeptanz wird dann überwiegend an fachsystematischen und berufsspezifischen Kriterien festgemacht.

Eine **Systemorientierung (SO)** liegt vor, wenn ein Akteur Rechtsvorschriften als besonders relevant für sein berufliches Handeln begreift, akzeptiert und nicht hinterfragt.

Eine **Auszubildendenorientierung (AO)** kann angenommen werden, wenn ein Akteur jegliche Einmischung von außen als Behinderung der pädagogischen Arbeit ansieht und gesetzlichen Vorgaben skeptisch und eher ablehnend gegenübersteht (VOLLSTÄDT ET AL 1999, S. 126).

### ***Konzeptuelle Verweise***<sup>212</sup>

Das Vorhandensein **inputbezogener Konzepte** verweist auf die Relevanzsetzung von Personal, Methoden, Technik, Intensität und Organisation als Voraussetzungen von Ausbildung und Kriterien von Ausbildungsqualität (MÜNCH 1996, S. 44).

**Outputbezogene Konzepte** verweisen auf die Relevanz von formeller Eignung<sup>213</sup> der Auszubildenden als das unmittelbare Ergebnis von Ausbildung.

---

212 Vgl. Kapitel 1.1. „Qualität von Berufsbildung als Antwort auf Wandel und Veränderung“



**Outcomebezogene Konzepte** verweisen auf Kriterien, die langfristig die gesellschaftliche Teilhabe von Akteuren sichern sollen, wie beispielsweise seine gesellschaftsbezogene Eignung, seine berufsbezogenen, arbeitsweltbezogene und weiterbildungsbezogene Eignung (EDDING 1974, MÜNCH 1996, BIBB 2006, EBBINGHAUS/KREKEL ET AL. 2008, EBBINGHAUS 2008)

**System-Ebenen** stellen einen Ausschnitt der institutionellen und sozialen Wirklichkeit landwirtschaftlicher Berufsbildung dar. Sie lässt sich mit dem in der Arbeit verwendeten Modell verorten (Kell 1995).

Die **Makro-System-Ebene** des Mehr-Ebenen- Modells (KELL 1995) ist allen anderen Systemebenen ‚übergeordnet‘. Sie werden durch die die Makrosystemebene strukturierenden sozialen (Sozialsystem), kulturellen (Kultursystem), politischen (Politiksystem), rechtlichen (Rechtssystem), ökonomischen und technologisch formalen Festlegungen (Wirtschaftssystem) und den ihnen zugrunde liegenden Ideologien und Weltanschauungen bestimmt (MILLER 2001, S. 40). **Zur Exo-System-Ebene** des Mehr-Ebenen- Modells (KELL 1995) **zählen neben** dem Beschäftigungs- und Bildungssystem insbesondere die drei Subsysteme der Exoebene- „Politik“, „Recht“ und „Wissenschaft“. Sie wird auch als ‚Verordnungsebene‘ bezeichnet.

**Die Meso-System-Ebene** des Mehr-Ebenen- Modells (KELL 1995) stellt die institutionelle und organisationale Basis zur Umsetzung von Berufsordnungsmitteln in der Ausbildungspraxis landwirtschaftlicher Betriebe und der Berufsschule als Partner im Dualen System der Berufsbildung dar. Sie umfasst die Wechselbeziehungen zwischen dem ‚Ausbildungsbetrieb‘, den Auszubildenden und den Ausbildern, der Berufsschule, dem Lehrpersonal und den Berufsschülern. Auf der **Mikro-System-Ebene** des Mehr-Ebenen-Modells (KELL 1995) lassen sich Lern- und Arbeitsplatz betrieblicher und berufsschulischer Funktionssysteme verorten.

**Tabelle 17: Vergleich der Selektionskriterien von Ausbilder AA und AB und den Landes- und Bundesexperten**

| Ausbilder AA   | Ausbilder AB   | Experten  |
|--|--|---|
| O frame-Situationsdefinition<br>O/P frame-Situationsdefinition mit Tendenz zur offenen Situationsdefinition<br>S Präferenz mit ausgeprägten Sozial- und Normbezug<br>E/J Pragmatismus- Institutionalismus-Syndrom mit Tendenz zur autobiographischen Idealisierung<br>F Loyalitätssyndrom<br>Input- und outcomebezogene Konzepte<br>Exo-System-Ebene<br>Meso-System-Ebene<br>PL paidotrope, der kind- und entwicklungsorientierte Typ<br>AO Auszubildendenorientierung<br>SO Systemorientierung<br>FO Fachorientierung | O/P frame-Situationsdefinition mit Tendenz zur offenen Situationsdefinition<br>S/T Präferenz mit ausgeprägtem Sozial- und Normbezug mit Präferenz mit ausgeprägtem Persönlichkeitsbezug<br>S Präferenz mit geprägtem Sozial- und Normbezug<br>E/J Pragmatismus- Institutionalismus-Syndrom mit Tendenz zur autobiographischen Idealisierung<br>Input- und outcomebezogene Konzepte<br>Exo-System-Ebene<br>Meso-System-Ebene<br>DL logotrope, der vernunft und wissensorientierte Typ<br>FO Fachorientierung<br>SO Systemorientierung | O/ Q frame-Situationsdefinition mit Tendenz zur restriktionbedingten Situationsdefinition;<br>S/U Präferenz mit ausgeprägten Sozial- und Normbezug mit Tendenz zur Präferenz mit ausgeprägtem Restriktionsbezug;<br><br>Berufsbildungsexperten auf Bundesebene:<br>N/ Q Habit- Situationsdefinition mit Tendenz zur restriktionbedingten Situationsdefinition:<br>R/U Präferenz mit ausgeprägten Werte- und Wissensbezug mit Tendenz zur Präferenz mit ausgeprägtem Restriktionsbezug;<br>Ausbildungsordnung: input- und outputbezogene Konzepte mit Bezug auf die Exo-System-Ebene |

Quelle: eigene Darstellung 2011

Der Unterschied besteht nicht so sehr in den vorgenommenen Situationsdefinitionen. Diese sind mit einer Frame-Situationsdefinition mit oder ohne Tendenz zur offenen oder restriktionsbedingten Situationsdefinition sogar erstaunlich ähnlich. Aber Unterschiede bestehen vor allem in den Präferenzen, welche beide Akteursgruppen setzen, um zu Handlungsentscheidungen zu gelangen. Ganz bestimmte Denkmuster, pädagogische Grundpositionen und Vorstellungen vom Menschen, von Bildung und Erziehung erzeugen unterschiedliche Präferenzen. Diese nehmen „besonderen Bezug (nehmen) auf Wertvorstellungen und Gewissheiten, auf sozial eingelebte Praktiken und soziale Bezugsgruppen oder auf individuelle Fertigkeiten und Persönlichkeitsstrukturen“ (Giese 1999, S. 26) und auf subjektive Interessen. Sie werden als eine primäre Grundlage der Bewertung von Alternativen gesehen. So kann beispielsweise bei den Ausbildern eine „Präferenz mit ausgeprägtem Sozial- und Normbezug mit oder ohne Präferenz mit ausgeprägtem Persönlichkeitsbezug“ beobachtet werden. Und diese unterscheiden sich doch im Wesentlichen von den Präferenzen der „Bundesexperten“ als den maßgeblichen „Verordnungsmachern“. Ihre „Präferenz mit ausgeprägten Werte- und Wissensbezug mit Tendenz zur Präferenz mit ausgeprägtem Restriktionsbezug“ fokussiert auf die Umsetzung ihrer individuellen Ideologie- sei es eine ausgeprägte anthropologische Grundposition oder par-

teipolitische Werte und Gesinnung- im engen Rahmen institutioneller Normen.

Somit kann an dieser Stelle festgestellt werden, dass die Logik der Situation der Ausbilder den der Landes- und Bundesexperten nicht unähnlich ist. Die Präferenzsetzungen der „Bundesexperten“ aber verweisen auf unterschiedliche Denkmuster und anthropologische Grundpositionen und somit auf Unterschiede in der Logik der Selektion und der Entscheidung für Handlungsalternativen. Daraus kann auf einen uneinheitlichen Redundanzraum geschlossen werden, welcher ein ähnliches Rezeptionsverhalten von Ausbildungsordnungen eher auszuschließen scheint- es wäre demnach auch nur eingeschränkt prognostizierbar.

Diese Aussage verwundert und überrascht insofern, da dieser Aspekt in der Ausbildungsordnungsforschung im Allgemeinen und in der Evaluation von Ausbildungsordnungen des BIBB im Besonderen so gar keine Erwähnung findet. Dabei ist es gerade dieses Verständnis von Kommunikation, was erklären kann, was Akteure rezipieren und warum sie dieses oder jenes rezipieren und entsprechende Entscheidungen treffen und handeln oder eben nicht.

**Tabelle 18: Zusammenfassende Tabelle der Selektionskriterien am Beispiel des Umgangs mit dem Berichtsheft aller interviewten Akteure**

| Berichtsheft (Ausbildungsnachweis)  | Selektionskriterien  | Akteursgruppen  |
|---|--|---|
| <b>Interviewsequenzen</b>   |  | <b>Auszubildende in ihrem individuellen Kontext</b>   |
| <p>I: „Oder wo sehen Sie Ihre Pflichten? Wie motivieren Sie sich selber, geht das?<br/> GP1: Ich habe die Pflicht zur Schule zu gehen. (...) Ja, dann muss ich das Berichtsheft schreiben, das ist auch eine Pflicht. Ist so. So ---- was hab ich da noch?<br/> Ich habe auch die Pflicht zur Arbeit zu kommen, wenn ich nicht krank bin. Ich habe auch die Pflicht das zu machen, was mit vorgewiesen wird. Also, nicht direkt... Kommt drauf an, von wem es kommt, ne“ (Azubi GP1 im Unternehmen X, Abs. 123-129).</p> <p>„Ich sag mal die werden kontrolliert, also mein Berichtsheft wurde bis jetzt zwei Mal kontrolliert und jetzt in letzter Zeit, das ist ganz schön lange her das letzte Mal. Ich denke mal, da muss ich alleine kommen und das hinlegen“ (Azubi GP1 im Unternehmen X, Abs. 303).</p>  | <p>Habit-Situationsdefinition: N<br/> Restriktionabedingte Situationsdefinition: Q<br/> Präferenzen mit ausgeprägtem Restriktionsbezug: U<br/> Input- und outputbezogene Konzepte</p> <p>Mikro-System-Ebene<br/> Meso-System-Ebene</p>   | <p>Azubi GP1 im Unternehmen X<br/> Biobetrieb, GmbH &amp; CoKG; Mutterkuhhaltung, Futteranbau, Grünlandbestellung, Verkauf von Schlachttieren und Bullenmast; Pferde, Schaft, Ziegen<br/> Vierzig Mitarbeiter<br/> 18 Jahre, männlich, 2. Lehrjahr<br/> Berufswunsch Landwirt<br/> Keine Familie<br/> Zimmer im Ort<br/> Aus der Region</p>     |
| <p>I: „Berichtsheftkontrolle ist noch nicht wirklich und...<br/> GP2: Ich kriege mein Ausbildungsnachweisheft erst, find das ganz toll. Ich weiß noch gar nicht was da drin steht. Also ich hab noch nie geschrieben. In der Zeit, wo ich jetzt hier bin. Auch vielleicht gar nicht so gut, aber... (...)<br/> I: Sie werden nicht zur Prüfung zugelassen, wenn das nicht vollständig ist.<br/> GP2: Ich weiß, ich weiß. Also, das sagen sie uns natürlich und das ist ja kein Problem. Wir müssen ja immer ehrlich bleiben. (...) Ich finde es ist Zeitverschwendung. Also, ich sage mal, die Erfahrungsberichte finde ich sehr wichtig, ne so zu schreiben halt über irgendein Thema, da einen Aufsatz zu schreiben über 3, 4 Seiten über das..., das find ich gut, aber jetzt wirklich jeden Tag: „Heute hat's geregnet, es waren 17 Grad, ich habe heute den Stall gefegt...“. Das find ich, das ist --- erniedrigend finde ich das.<br/> I: Und so was ist genau das, was ich rauskriegen will. Was bringt das Berichtsheft? Gewollt ist ja eine Kontrolle der Ausbildung, um das zu vergleichen mit dem individuellen Ausbildungsplan. Sie können natürlich schreiben „Im Himmel ist Jahrmarkt“ und der Ausbilder unterschreibt das. (...)<br/> GP2: : Darum ist es ja auch nicht so schlimm 2 Jahre nichts zu schreiben und dann</p> | <p>Offene Situationsdefinition mit Tendenz zur frame-Situationsdefinition: P/ O<br/> Präferenzen mit ausgeprägtem Persönlichkeitsbezug mit Tendenz zur Präferenz mit ausgeprägten Sozial- und Normbezug: T/ S<br/> Input- und outputbezogene Konzepte</p> <p>Mikro-System-Ebene<br/> Meso-System-Ebene</p> | <p>Azubi GP2 im Unternehmen X<br/> Biobetrieb, GmbH &amp; CoKG; Mutterkuhhaltung, Futteranbau, Grünlandbestellung, Verkauf von Schlachttieren und Bullenmast; Pferde, Schaft, Ziegen<br/> Vierzig Mitarbeiter<br/> 25 Jahre alt, männlich, 1. Lehrjahr<br/> Berufswunsch Landwirt<br/> keine Familie<br/> Zimmer im Ort<br/> Aus der Region</p> |

|   |   |   |
|---|---|---|
| mit einem Ritt alles zu schreiben, weil ich hab jetzt zum Beispiel die gleichen Sachen, ich mach ja noch das Gleiche, du machst ja nicht groß Sachen, die groß anders sind. (...) Ja zum Beispiel. Nein. Und dann wiederholt sich das ja wieder alles. Man kann ja... Eigentlich immer das Gleiche und das hat irgendwie nichts. Also das hat für mich... Mir bringt das persönlich nichts. Und der, der sich das ja anguckt am Ende, der Prüfer, was bringt dem das denn? Erst mal guckt er sich das nicht an, der sieht das nicht“ (Azubi GP2 im Unternehmen X, Absatz 321-361).  |   |   |
| Keine Aussagen zum Thema Berichtsheft   |   | Azubi GP3 im Unternehmen X<br>Biobetrieb, GmbH & CoKG; Mutterkuhhaltung, Futteranbau, Grünlandbestellung, Verkauf von Schlachttieren und Bullenmast; Pferde, Schaf, Ziegen<br>Vierzig Mitarbeiter<br>30 Jahre alt, männlich, 1. Lehrjahr und Umschüler<br>Berufswunsch Hotel- und Gastronomie<br>Berufsabschluss vorhanden<br>Hat Familie<br>Aus der Region |
| „Wir müssen unseren Wochenbericht jede Woche abgeben. Also wir machen einen Wochenbericht und müssen den jede Woche dem Chef oder dem Ausbilder zeigen. Wird gleich gesagt, was man verbessern kann, was man zuschreiben kann... --- Ja, und der wird immer regelmäßig geführt und wird denn abgegeben und kontrolliert“ (Azubi DB im Unternehmen Y, Absatz 264).<br>„Es gibt einige Lehrlinge, die die gar nicht geführt haben, halbes Jahr...(…) Die haben das jetzt erst alles...<br>I:Und wie findet Ihr das?<br>DB: Auf eine Art ist gut, aber manchmal hat man auch keinen Bock zu schreiben. Wenn man mal 2 Wochen zurückschreibt oder so, ist das ja kein Problem, aber jedes Mal... ist man gezwungen sozusagen“ (AzubiDB im Unternehmen Y, Absatz 271-283). | Präferenzen mit ausgeprägtem Restriktionsbezug: U<br>Restriktionbedingte Situationsdefinition: Q<br><br>Input- und outputbezogene Konzepte<br><br>Mikro-System-Ebene<br>Meso-System-Ebene | Azubi DB im Unternehmen Y<br>e.G. Tier- und Pflanzenproduktion<br>Milchproduktion, Futteranbau, Getreide- und Rapsanbau, Schweinezucht<br>19 Jahre, männlich, 3. Lehrjahr<br>Aus der Region und wohnt im Ort<br>Berufswunsch Tierwirt   |
| „I: Hmhm. Bei Ihnen auch, ja?<br>JZ: Ja“ (Azubi JZ im Unternehmen Y, Absatz 265-268).   | frame-Situationsdefinition mit Tendenz zur restriktionabedingten Situationsdefinition: O/ Q<br>Präferenzen mit ausgeprägtem Restrikti-  | Azubi JZ im Unternehmen Y<br>e.G. Tier- und Pflanzenproduktion<br>Milchproduktion, Futteranbau, Getreide- und Rapsanbau, Schweinezucht  |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>onsbezug mit Tendenz zur Präferenzen mit ausgeprägtem Persönlichkeitsbezug U/T</p> <p>Input- und outputbezogene Konzepte</p> <p>Mikro-System-Ebene</p> <p>Meso-System-Ebene</p>  | <p>19 Jahre, männlich, 3.Lehrjahr</p> <p>Aus der Region und wohnt im Ort</p> <p>Berufswunsch Landwirt</p>  |
|  |   | <p><b>Ausbildende in ihrem individuellen Kontext</b></p>   |
| <p>I: Und da sind Sie auch gern bereit, darüber Stellung zu geben</p> <p>„(...) sind wir immer bereit, ja immer. Also die können sogar zu mir nach Hause kommen, wenn sie was möchten. Wir haben viel Schwierigkeiten in der Ausbildung, was Schriftkram betrifft. Das muss ich sagen, Berichtsheftführung... weil gerade die nicht so gut sind in der Schule, die mögen natürlich auch nicht schreiben“ (AusbilderIn G im Unternehmen Y, Absatz 18)“.</p> <p>„Und meine Aufgabe ist ja auch nicht immer da zu sein und aufzupassen. Meine Aufgabe ist das alles zu koordinieren und 'ne Belehrung zu machen und sie einzuweisen und auch persönliche Gespräche mit denen zu führen und sie einzuweisen und Berichtsheft oder so“ (AusbilderIn G im Unternehmen Y, Absatz 36).</p> | <p>frame-Situationsdefinition: O</p> <p>Offene Situationsdefinition mit Tendenz zur Präferenz mit geprägtem Sozial- und Normbezug P/ S</p> <p>Pragmatismus- Institutionalismus-Syndrom mit Tendenz zur autobiographischen Idealisierung: E/J</p> <p>Input- und outcomebezogene Konzepte</p> <p>Exo-System-Ebene</p> <p>Meso-System-Ebene</p>                  | <p>Ausbilderin G. im Unternehmen Y = Subtyp AA (1)</p> <p>Ing. päd. Pflanzenproduktion</p> <p>Ausbildereignung Pflanzen-und Tierproduktion</p> <p>Weiblich, 59 Jahre, aufgewachsen in der Deutschen Demokratischen Republik</p> <p>Ausbildung seit über 30 Jahren Landwirte, Tierwirte und seit 1996 auch Landwirtschaftsfachwerker</p> <p>e.G. Tier- und Pflanzenproduktion</p> <p>Milchproduktion, Futteranbau, Getreide- und Rapsanbau, Schweinezucht</p> |
| <p>I: In welchem Fach ist das?</p> <p>Frau N: Nein das ist eine Stunde, eine Unterrichtsstunde</p> <p>I: Das war bestimmt eine Vertretungsstunde.</p> <p>Frau N: Nein, das steht öfter drin. Wir haben ja die Ordner alle hier, die Berichtshefte von den Lehrlingen. Na gut, wenn sie den Bundestag, den Aufbau des Bundestages, das das (...) Das gehört dazu. Das will ich ja noch gar nicht sagen. Aber Schwedenrätsel lösen für das Allgemeinwissen.(...) Ja, aber na ja, ich weiß es nicht“ (AusbilderIn N im Unternehmen Y, Absatz 41).</p>   | <p>frame-Situationsdefinition: O</p> <p>Offene Situationsdefinition mit Tendenz zur Präferenz mit ausgeprägtem ausgeprägtem Sozial- und Normbezug: P/ S</p> <p>Pragmatismus- Institutionalismus-Syndrom mit Tendenz zur autobiographischen Idealisierung: E/J</p> <p>Input- und outcomebezogene Konzepte</p> <p>Exo-System-Ebene</p> <p>Meso-System-Ebene</p> | <p>Ausbilderin N im Unternehmen Y</p> <p>Weiblich, Mitte 50= Subtyp AA (2)</p> <p>Studium in Rostock</p> <p>Seit mehr als 30 Jahren im Betrieb beschäftigt</p> <p>Produktionsleiterin Tierproduktion</p> <p>Keine Ausbildungsberechtigung</p>  |
| <p>„I: Machen Sie auch regelmäßig... ja hatten Sie auch gesagt, dass Sie auch regelmäßige Berichtsheftkontrollen durchführen, weil es einfach notwendig ist. Weil die Auszubildenden nicht dementsprechend Verantwortungsbewusstsein zeigen. Was mich noch interessieren würde ist, gibt es irgendwelche speziellen Zeiten, an denen Lehrlinge sich auch mit Theorie beschäftigen können? Gibt es spezielle Methoden,</p>  | <p>frame-Situationsdefinition: O</p> <p>Offene Situationsdefinition mit Tendenz zur Präferenz mit ausgeprägtem ausgeprägtem Sozial- und Normbezug: P/ S</p> <p>Pragmatismus- Institutionalismus-</p>  | <p>Ausbilderin W im Unternehmen Y</p> <p>Weiblich, Mitte 50= Subtyp AA (3)</p> <p>Agrarstudium in Rostock, aufgewachsen in der DDR</p> <p>Seit mehr als 30 Jahren im Betrieb be-</p>   |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>spezielle Medien, die sie hier auch nutzen können zur Ausbildung? (..)</p> <p>„Frau W: Genau so (..) Freizeit kriegen sie dafür. Und werden auch freigestellt, dass sie dann hoch kommt, dass wir das absprechen. Und in der Pflanzenproduktion ist das noch was anderes, weil das ja auch mehr saisonbedingt ist und wenn nicht so viel zu tun ist, dann machen wir das auch so, dass ich manchmal mit denen das das Programm Flachdatei oder was sie so haben nützen, dass wir uns dann hinsetzen und dass sie das angucken oder aus dem Internet irgendwas raussuchen, was sie dann brauchen. Aber das ist eben nicht festgelegt, so das ist diesen Monat, sondern dass es heißt so heute hat es geregnet so denn kommen sie und denn machen wir das da. Und sie haben auch die Möglichkeit, sich Zeitschriften auszuborgen“ (AusbilderIn W im Unternehmen Y, Absatz 43).</p>  | <p>Syndrom mit Tendenz zur autobiographischen Idealisierung: E/J</p> <p>Input- und outcomebezogene Konzepte</p> <p>Exo-System-Ebene</p> <p>Meso-System-Ebene</p>  | <p>schäftigt</p> <p>Verantwortlich für die Koordination des Ausbildungsprozesses</p> <p>Keine Ausbildungsberechtigung</p>   |
| <p>„Es reicht aus. Wir haben auch gehabt, dass eben, --- ich sag mal ein Mittelguter oder ein 3er von der Hauptschule einen guten Abschluss gemacht hat --- und einer von der Realschule auch durchgefallen ist. Also das ist ganz unterschiedlich. Und das ist meiner Meinung nach nachher diese Strecke... --- Es gibt ja auch einige – und Jungs sind da glaub ich auch noch mehr – die Mädchen führen ihre Berichtshefte auch viel sauberer und gewissenhafter. --- Das ist für die Jungs nicht mehr wichtig, irgendwie kommen wir da schon durch. ----- Denen muss man auch hinterherlaufen eben, ihren Papierkram hier normal abzugeben und...<br/>I: Also, aber regelmäßige Kontrolle ist eigentlich da, ja?<br/>GP: Bei uns haben sie die Aufgabe nach jedem Schulbesuch ihre Berichtshefte hier abzugeben, weil --- wir eigentlich... Wir haben das durchgehabt bei einem, der kriegte seine Hefte nie ran, da haben wir gesagt, mach mal, also hier für ein halbes Jahr, ein Berichtsheft --- Unterschreiben ist nicht. Und nach jedem Schulgang ist für uns... --- Gut, dann haben sie immer drei, vier, fünf Wochen gearbeitet, drei Wochen Schule, das kann man noch zurück... ----- Dann sieht man auch gleich die Zensuren, die sie gekriegt haben und kann dann mit ihnen noch mal ein Wörtchen --- zur Auswertung halten. „Hier, so geht's nicht“ oder „Hier musst du mal ein bisschen, wo hakt's?“ Wir bieten ständig Hilfe an, wenn sie irgendwo nicht“ (AusbilderIn R im Unternehmen Z, Absatz 164-168).</p> | <p>frame-Situationsdefinition: O</p> <p>Präferenz mit ausgeprägtem ausgeprägtem Sozial- und Normbezug mit Tendenz zur offenen Situationsdefinition: S/ P</p> <p>Pragmatismus- Institutionalismus- Syndrom mit Tendenz zur autobiographischen Idealisierung: E/J</p> <p>Input- und outcomebezogene Konzepte</p> <p>Exo-System-Ebene</p> <p>Meso-System-Ebene</p> | <p>Ausbilderin R im Unternehmen Z = Subtyp AA (4)</p> <p>Weiblich, ca. 58, bildet seit mehr als 30 Jahren aus,</p> <p>Aufgewachsen in der DDR</p> <p>Meister Rinderproduktion</p> <p>Ausbildereignung seit 2000 mit Sondergenehmigung</p> <p>e.G.; Rinderproduktion, Bullenmast, Milchproduktion, Futterproduktion auf 1800 Ha mit Ackerfläche und Grünland</p> <p>Ausbildung jährlich ein Landwirt</p> |
| <p>„Ja. Also, ich – wie gesagt -, da bin ich noch nicht lange genug im Geschäft, schätze ich mal, um das genau einschätzen zu können, aber so wie ich den Eindruck habe, war ich ja auch auf Tagungen der Ausbilder, die ich besucht hab, und da hab ich schon gemerkt, dass es Leute gibt, gerade junge Leute, die sehr engagiert sind, daran jetzt etwas zu verändern und auch sehr schnell --- versuchen sehr schnell zu verändern. Das fängt ja schon alleine an mit dem Berichtsheft, was ein Auszubil-</p>   | <p>frame-Situationsdefinition mit Tendenz zur offenen Situationsdefinition: O/P</p> <p>Präferenz mit ausgeprägtem ausgeprägtem Sozial- und Normbezug: S</p> <p>Pragmatismus- Institutionalismus- Syndrom mit Tendenz zur autobiographischen Idealisierung: E/J</p>  | <p>Ausbilder Dchef im Unternehmen X = Subtyp AB (5)</p> <p>Biobetrieb, GmbH &amp; CoKG; Mutterkuhhaltung, Futteranbau, Grünlandbestellung, Verkauf von Schlachttieren und Bullenmast; Pferde, Schaf, Ziegen</p>   |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>dender führen muss. Und wird auch stark dran gearbeitet, dass diese Kontrollen einfach viel stärker werden. Dass man nicht sagt: Ja, der Auszubildende hat vergessen, im 2. Lehrjahr sein Berichtsheft zu führen, zum Beispiel, wir lassen ihn trotzdem noch zur Prüfung...</p> <p>I: Das muss vom Ausbilder auch kontrolliert und unterschrieben werden.</p> <p>Ja, das mein ich. Aber es gab 'ne Zeit, da war's alles nicht so wichtig. Das hab ich selbst miterlebt – nicht jetzt in meiner Ausbildung, aber ich hab genug Bekannte gehabt in der Ausbildung, wo es halt 'n bisschen lockrer gesehen wurde und wo die Prüfer – was heißt Prüfer, aber wo die Verantwortlichen...(…) drüber bisschen geschaut haben, um die Zahlen nicht doch so ganz in den Keller zu treiben, ne“ (Ausbilder Dchef im Unternehmen X, Absatz 94-103).</p> <p>„Ja, das nächste, finde ich auch ein bisschen schlimm: Wenn ich das jetzt sehe mit dem Berichtsheft. Also, diese Berichtsheftführung war ja auch immer so eine fragile Sache. Und ich hab jetzt festgestellt, diese neuen Berichtshefte, die jetzt raus gekommen sind, dass die immer vereinfacht werden. So ungefähr: Na gut, das haben sie vorher nicht gemacht, denn werden sie es sowieso nicht machen, also streichen wir's jetzt erst mal. Wir verallgemeinern das mal ein bisschen. Hauptsache, sie haben was auf die Seite geschrieben und die Seite ist voll.</p> <p>I: Das ist auf'm untersten Level jetzt angekommen...</p> <p>Ja, genau. Und das find ich, find ich ein bisschen traurig. Also, ich glaub schon, dass wir da die Leistung ein bisschen erhöhen müssen“ (AusbilderDchef im Unternehmen X, Absatz 221- 225)</p> | <p>schen Idealisierung: E/J</p> <p>Input- und outcomebezogene Konzepte</p> <p>Exo-System-Ebene</p> <p>Meso-System-Ebene</p>  | <p>Vierzig Mitarbeiter</p> <p>Seit fünf Jahren für Ausbildung im Unternehmen zuständig</p> <p>stellvertretender Leiter Pflanzenproduktion, Schafe und Ziegen</p> <p>männlich, 28 Jahre, Fachschulabsolvent, Ostsozialisiert</p> <p>betriebliche Angaben vgl. Ausbilder Dchef</p> |
| <p>„I: OK. Stichwort Berichtsheft. Die Lehrlinge müssen ja regelmäßig ihre Berichtshefte führen. Sie sind ja auch Voraussetzung zur Prüfungszulassung. Inwieweit wird das bei Ihnen gefördert und gefordert oder kümmern sie sich selbst drum? Oder welche Hilfestellung gibt es auch? Oder gibt es meist Ordnungsgong, wenn nicht? Wie wird das bei Ihnen gehandhabt?</p> <p>B: Also die Berichtshefte kontrolliert zum größten Teil Herr H.. Ich bin, wenn die Lehrlinge in meinem Bereich sind, lass ich sie die Berichtshefte mitbringen und guck nur rein und sag, ob sie das so weiter schreiben können oder nicht. Erfahrungsberichtsmaßig stell ich ihnen alle Mittel zur Verfügung, die sie brauchen, wenn sie sie haben wollen und sag ihnen auch wie man einen Bericht schreiben könnte und was man lieber vermeiden sollte. Also da haben sie auch die Möglichkeit, dass ich dann nach Feierabend auch mal sag beziehungsweise in den Pausen ... Herr H. lässt sich die Berichtshefte regelmäßig zeigen und hat auch schon mal Berichte wieder rausgenommen und hat die nochmal schreiben lassen beziehungs-</p>   | <p>frame-Situationsdefinition: O</p> <p>Präferenz mit ausgeprägten Sozial- und Normbezug:S</p> <p>Loyalitätssyndrom: F</p> <p>Input- und outcomebezogene Konzepte</p> <p>Exo-System-Ebene</p> <p>Meso-System-Ebene</p> | <p>Ausbilder Dwod im Unternehmen X</p> <p>= Subtyp AB (6)</p> <p>Männlich, 28 Jahre, Auslandsaufenthalt , Fachhochschule als Argrartechniker</p> <p>Ausbildereignung seit wenigen Jahren</p> <p>Verantwortlich für Ausbildung in der Tierproduktion</p>                          |



|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>weise hat gesagt, den Bericht habe ich letztes Jahr schon mal gelesen.<br/> I: (lacht) Dann haben die noch mal schnell umgeheftet<br/> So ungefähr. Ja, so was machen wir auch. Das lassen wir nicht einfach durchgehen, wenn dann zu offensichtlich ist, dass der Bericht geschrieben wurde vom Vorgänger.<br/> I: Ja, da sollte man sich wenigstens ein bisschen geschickter anstellen.<br/> B: Genau“ (Ausbilder Dwod im Unternehmen X, Absatz 45).<br/> „Die Lehrlinge haben die Möglichkeit, wenn sie schreiben wollen oder so, dass sie sich in den Kantinenbereich zurückziehen. Das hat sich so ergeben, dass die Lehrlinge ihren eigenen Tisch haben und da können sie in Pausenzeiten beziehungsweise der eine Lehrling, der macht der schreibt nach Feierabend immer sein Berichtsheft, der setzt sich dann auch da rein und schreibt den Tagesbericht. Also die Möglichkeit besteht“ (Ausbilder Dwod im Unternehmen X, Absatz 67).</p> |  |  |
| <p>„Und das das macht er alles am Computer und das Berichtsheft macht er handschriftlich dann, damit die damit die Klaue dann nicht noch fürchterlich wird, dass man das auch Lesen kann. Ja, --- ich sag mal so, hin und wieder vergesse ich es mal. Aber meistens, mache ich das, einmal die Woche Kontrolle, manchmal auch alle 14 Tage. Je nachdem wie es ist. Und dann wird das korrigiert, was er denn verkehrt gemacht hat, sag ich ihm, Rechtschreibfehler oder was. Sag ich, was Falsch ist“. (AusbilderIn /GeschäftsführerIn N auf Gut X, Absatz 233)</p>   | <p>Anthropologische Grundpositionen, Menschenbild 2<br/> Kollektives Wissen 3<br/> Gesamtgesellschaftliche Vorstellungen von Bildung und Erziehung 4<br/> Kultur und Gesellschaftsentwicklung 5<br/> Räume sozial ungleicher Informations-, Einfluss- und Kontrollchancen mit normativen Regelungen 6<br/> Personal bedingte Restriktionen oder Möglichkeiten 7<br/> Sozialstrukturelle Ungleichheiten der der Kapital- und Ressourcenverteilung 8<br/> Offene Situationsdefinition mit Tendenz zur Frame-Situationsdefinition: P/ O<br/> Präferenzen mit ausgeprägtem Persönlichkeitsbezug mit Tendenz zur Präferenz mit ausgeprägten Sozial- und Normbezug: T/ S<br/> Pragmatismus- Institutionalismus- Syndrom: E<br/> B/A Berufsorientierung/ Auszubildendenorientierung<br/> Pädagogische Grundpositionen:die logo-</p> | <p>AusbilderIn/GeschäftsführerIn N auf Gut X. (1)<br/> Dipl. Ing. Agrar<br/> Seit vielen Jahren Ausbildereignung und Ausbildung<br/> Männlich, 58 Jahre alt<br/> Seit 1992 in den neuen Bundesländern und GbR und seit 1997 Alleingesellschafter<br/> 1000 ha Acker, Grünland, Wald, Mutterkuhherde, Schweine, Pferde<br/> Konventionelle Produktionsweise<br/> 3 feste Angestellte, 1 Azubi Landwirt oder Landwirtschaftsfachwerker</p> |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | trophen (DL)<br>Input- und outcomebezogene Konzepte<br>Exo-System-Ebene<br>Meso-System-Ebene  |   |
| <p>„Ja, es ist auch so, dass sie ja ihre Berichtshefte führen müssen und, dass, ich dann selber schon mal interessiert lese, wie das denn eigentlich alles so sein muss“ (AusbilderIn/GeschäftsführerIn W im Unternehmen Y, Absatz 76).</p> <p>„ (...) Da haben sie genug Möglichkeiten im Pausenraum und ich halt sie sogar an, dass die ihr Berichtsheft hier lassen, weil es eigentlich auch... Wir haben bei den Tierwirten zum Beispiel auch drüber gesprochen, sollen wir die Berichtshefte abschaffen oder nicht, weil sie eigentlich nicht gefordert sind vom Berufsbildungsgesetz, sondern eigentlich nur ein Nachweis der Ausbildung und nicht so kompakt wie bei uns oder Galabau ja genauso. (...)</p> <p>I: Aber als Nachweis ist es doch vernünftig oder? (...)</p> <p>Deswegen haben wir... Ich hatte zum Beispiel ja den Vorschlag gemacht, also das, was im 1. Lehrjahr ist, von wegen dies Tägliche, was hab ich täglich gemacht – ist Blödsinn, weil gerade als Tierwirt ist es so, du machst viele Routinearbeiten. Ich kann ja nicht jedes Mal, so jetzt hab ich gemistet, jetzt hab ich das und hab ich das. Schlägt damit die Zeit tot, es liest sich kein Schwein durch und es bringt dich kein Stück weiter. Diese ganze Geschichte von wegen ---- Wochenbericht, wo sie rein schreiben können von wegen was sie denn wirklich denn auch alles gemacht haben, so...(...) So, oder eben diese Erfahrungsberichte, wie das läuft, die sie bringen müssen – ist halt so oberwichtig, weil sie es eben für die Prüfung nutzen können.</p> <p>I: Naja und ich denke, da sind sie gezwungen, sich mit bestimmten Sachen eingehender auseinanderzusetzen.</p> <p>Sinn der Sache ist einerseits, aber eben, um dies zu vermitteln, sagst du von wegen „Je besser du das ausarbeitest, je besser dein...“ – ich sag mal Pflanzenproduktionsprüfung ist entweder Anbau von Weizen, Anbau von Kartoffeln oder Anbau dies – so und dann schreibst... So das kannst du alles in deinem Berichtsheft drin haben. Ich glaub, nachher bei der Theorie dürfen nicht das Berichtsheft nehmen, ne? (...) Aber in der Praxisprüfung, da wirst du ja auch dazu gefragt. So und dann hast du Vorbereitungszeit mit allem drum und dran, und wenn du dann sagst von wegen „So bereite vor, du sollst einen Weizenacker vorbereiten“, dann steht es im Bericht fast alles drin, ne. Je nach dem wie du damit arbeitest. Und es... Ich find, nicht alles, was da drin ist, muss gemacht werden sprich unbedingt so’n Betriebsplan erstellen und dies, das und jenes. Das ist so Pfennigfuchserie, da bringt ihn auch</p> | offenen Situationsdefinition: P<br>Präferenz mit ausgeprägtem ausgeprägtem<br>Sozial- und Normbezug: S<br>Rigiditätssyndrom: G<br>B/A Berufsorientierung/Auszubildendenorientierung<br>Input- und outcomebezogene Konzepte<br>Exo-System-Ebene<br>Meso-System-Ebene<br>Mikro-System-Ebene | AusbilderIn/ GeschäftsführerIn W. in Y.<br>(2)<br>Männlich, Ende 40<br>Seit 1992 Schweineproduktion,<br>Gelernter Schweinezüchter, DDR- Abschluss als Agraringenieur (Fernstudium), heute staatlich geprüfter Landwirt<br>Ausbildereignung seit 1996<br>Familienunternehmen GBR mit drei Brüdern und Vater<br>Einefest Angestellter in der Pflanzenproduktion, mehrere in der Tierproduktion<br>2000 Sauen, 400 ha Land, Schlachthaus, Partyservice und Landhandel<br>Seit 1996 Ausbildung 1 Landwirt oder 1 Tierwirt |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>nicht weiter, ob ich nun, ob er nun einen Grundriss von unserem Betrieb hat oder nicht, aber diese Erfahrungsberichte oder Wochenberichte seh ich schon, und natürlich Unfallquellen und diese ganzen, was sie machen müssen, ist natürlich auch oberwichtig, was du, was man so als zum Alltag gar nicht so als wichtig bezeichnet, weil man... Entweder kennst du sie oder nicht. Auch bei den Lehrlingen weißt du ja nicht, ob er sie kennt oder nicht. Aber wir selber, kennt man natürlich. Also, er hat auf jeden Fall die Möglichkeit, sie hier im Pausenraum zu machen, er kriegt aber keine Extra-Arbeitszeit, dass man sagt „So jetzt hier Freitagnachmittag halb drei hast ne halbe Stunde Zeit für dein Berichtsheft. (...) Muss er alleine machen“ (AusbilderIn/GeschäftsführerIn W im Unternehmen Y, Absatz 524-552).</p> |  |   |
| <p><i>Schildern Sie bitte aus ihrer Sicht den Ausbildungsalltag in ihrer Firma (Vorbereitungen seitens der Ausbilder, Lehr- und Lernmethoden, Ausbildungserfolg, Kosten und Nutzen..)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ausbildung erfolgt nach Kenntnis des Ausbildungsplanes und Rahmenlehrplanes</i></li> <li>- <i>Regelmäßige Berichtsheftkontrolle</i></li> <li>- <i>Theorie und Praxis immer verbinden</i> (Protokoll AusbilderIn/GeschäftsführerIn W im Unternehmen Y, Absatz Hof So, Absatz 60)</li> </ul>   | <p>restriktionbedingten Situationsdefinition: Q<br/>Präferenz mit ausgeprägtem ausgeprägtem Sozial- und Normbezug: S<br/>Rigiditätssyndrom: G<br/>B/A Berufsorientierung/Auszubildendenorientierung<br/>Input- und outcomebezogene Konzepte<br/>Exo-System-Ebene<br/>Meso-System-Ebene<br/>Mikro-System-Ebene</p>  | <p>AusbilderIn/ GeschäftsführerIn Hof S. (3)<br/>Männlich über 50 Jahre<br/>Eltern landwirtschaftlich sozialisiert<br/>Familienbetrieb im biologisch- dynamischen Anbau (Demeter) seit 1990 mit Frau und drei Angestellten, auch Praktikanten und Umschüler<br/>Dipl. Agrarökologe Uni<br/>Ausbildereignung aus der DDR wurde anerkannt<br/>Gemischtbetrieb mit Marktfrucht (214 ha) und Vieh (130)<br/>Seit 1995 Ausbildung zum Landwirt</p> |
| <p>Regelmäßige Kontrolle der Berichtshefte- erfolgt eher nach Arbeitsschluss (Protokoll AusbilderIn/GeschäftsführerIn M auf R, Absatz 102)</p>   | <p>Pragmatismus- Institutionalismus- Syndrom mit Tendenz zum Rigiditätssyndrom: E/G<br/>offenen Situationsdefinition: P<br/>Präferenz mit ausgeprägtem ausgeprägtem Sozial- und Normbezug: S<br/>B/A Berufsorientierung/Auszubildendenorientierung<br/>Input- und outcomebezogene Konzepte<br/>Exo-System-Ebene<br/>Meso-System-Ebene<br/>Mikro-System-Ebene</p> | <p>AusbilderIn /GeschäftsführerIn M auf R. (4)<br/>Weiblich, Anfang 30<br/>Diplom-Agrarökologie an Uni<br/>Geschäftsführerin und Ausbilderin des Familienunternehmens, GmbH<br/>Tier- und Pflanzenproduktion<br/>Ausbildung seit 1996 Ackerbau und Dauergrünland 850 ha<br/>- Schafe zur Fleischproduktion und Lämmerverkauf, Mutterkuhherde<br/>- Naturschutzgerechte Landbewirt-</p>  |

|   |  | schaftung<br>- Bis 10 Beschäftigte  |
|---|--|---|
| <p>Ausbildungsqualität im Betrieb:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Findet sie gut, ist aber nicht zufrieden</li> <li>• Ausbildung hat hohen Stellenwert im Betrieb, persönliche Einstellung, vom Vater übernommen</li> <li>• Kritisch sieht er, dass zu wenig Zeit in Lehrlinge investiert → Zeitproblem</li> <li>• Aber sieht positive Entwicklung: früher war die Ausbildung eher nebenbei, nur Berichtshefte anschauen, heute wird mehr auf Lehrlinge geachtet; sollen z.B. alle Bereiche im Betrieb durchlaufen (Protokoll GeschäftsführerIn Djun, Absatz 26-30)</li> </ul>  |  | <p>GeschäftsführerIn Djun<br/>Nur Betriebsleiter, ohne direkte Ausbildungsfunktion<br/>Biobetrieb, GmbH &amp; CoKG; Mutterkuhhaltung, Futteranbau, Grünlandbestellung, Verkauf von Schlachttieren und Bullenmast; Pferde, Schaf, Ziegen</p> |
| <p>„Genau so. Das hätt’ man sich gar net getraut. Und so sieht man heute auch Prüfungen. Man... wenn dat nix... wenn da net mehr her... wat greifbares ist, dann... brauchen wir doch net, ja? Verstehen Sie? Da könnte man natürlich auch dann so, sagen wir mal, ein bisschen... das ist zwar etwas revolutionär für den grünen Bereich. Auch diese Berichtshefte, was ein sehr großer Diskussionspunkt ist, Ausbildungsnachweise sollen ja zur Zulassung der Prüfung... da gibt’s immer ’ne Riesendiskussion: Wann ist das Berichtsheft vollzählig, nee? Da sagen alle Praktiker: Das müsste bewertet werden. Das müsst in irgendeiner Form in die Bewertung einfließen. Dann könnte ich denen das sagen, ja, das fließt zu Nullkomma-was-weiß-ich ein und dann... Verstehen Sie? Das könnte man dann durch eine, durch eine gestreckte Abschlussprüfung wäre... könnte man das eleganter... also, ich will net sagen, Ausbildungsnachweise, sondern die betrieblichen Leistungen – so würd ich das formulieren – die betrieblichen Leistungen fließen ja nur indirekt jetzt in die Ausbildung ein, sondern als Prozess, könnte ich die ja wie ’ne Klassenarbeit... ja, mit ein... – und dann könnte natürlich – das ist das größte Problem – dass dann die schulischen Leistungen mit in diese... – Das wollen ja alle net, weil ja die sagen: Betrieblich ist das... was ich eingangs gesagt hab, ist die betriebliche... – die Schulen, dass wir... – also, das ist schwierig. Dann könnten ja auch schulische Leistungen mit zu ’nem Prozentsatz einfließen und würden das Bild des dualen Ausgebildeten etwas komplettieren.“ „Dass er das erfüllen muss selbstverständlich ne. Also diese Leittexte sind da drin. Das sind zwar 2 3 oder 4 ja, das ist jetzt nicht sind keine 15 Leittexte drin, aber sondern das wäre dann und das war dann auch – ich war selber bei dieser Entwicklung mal vor Jahren dabei gewesen – das war auch für mich immer die Zielrichtung ne, wenn das ordentlich gemacht ist, dann kann ich auch dem Ausbilder so’n Arbeitsmittel oder so’n Medium an die Hand geben, was</p> | <p>frame-Situationsdefinition: O<br/>Präferenz mit ausgeprägten Sozial- und Normbezug:S<br/>Präferenzen mit ausgeprägtem Persönlichkeitsbezug:T<br/>Inputbezogene Konzepte<br/>Exo-System-Ebene<br/>Meso-System-Ebene<br/>Mikro-System-Ebene</p> | <p>BerufsbildungsexpertInnen auf Landesebene außerhalb MV</p>   |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>ihn schult dann ja. So ein bisschen. Denn das wäre gut ne.“</p> <p>„Ich hatte einmal ’nen Bericht in diesem B und B-Heftchen gelesen, nach der Reform der Ausbildungsordnung gibt es ja diese Vertiefungsmöglichkeiten. Und da gab's so ’ne Beschreibung – weiß gar nicht, Baden-Württemberg und Bayern oder so --- dass die irgendwie die Lehrabläufe unterschiedlich organisiert haben, also in welchem Jahr welche Vertiefung gemacht wurde. Und dass es so grenzüberschreitende Probleme geben könnte, wenn ich jetzt ein Ausbildungsjahr in diesem Land mache und in jenem...“</p> <p>Also ich würd sagen: Ja, gut, da gibt's mal so ’n bisschen... also was die Schule betrifft, denk ich mal, das geht. Was die betriebliche Ausbildung..., da gibt's schon mal so ’n bisschen Unterschiede in der Berichtsheftführung. Die haben da andere Vorstellungen als der Rest. Da kanns schon mal Unterschiede geben. Aber, also, es gibt da so ’n Konsens unter den zuständigen Stellen. Ja, dort, wo ja die Ausbildung beendet wird, ist auch die Prüfung, ja? Und all das, was vorher verlangt worden ist, das bringt der einfach mit und das akzeptiert auch die letztendlich prüfende Stelle. Wenn da gesagt wird, sagen wir mal, der muss nur... man hat ihm gesagt, der muss nur 10 Berichte schreiben, und wir haben 20, ja? Und dem ist das gesagt worden, dann wird der auch mit 10 zugelassen. Verstehen Sie? Das hat er ja net zu vertreten. Also, alles, was er nicht zu vertreten hat, oder Sie, das nehmen wir auch hin. Das ist ja auch richtig so.“</p> <p>„I: Na ja ich mein, gut, sicherlich ist vieles in der Praxis dann auch immer nicht so einfach wie das sich im Unterricht und in der Theorie so vorgestellt und man darf jetzt nicht so hingehen und sagen, na ja die die machen das nicht richtig, aber es ist ja alleine schon, wenn es – sagen wir mal – wie Sie sagen, die es wird gerne angenommen, vor allen Dingen dann, wenn ich ausbilden will, weil ich ja da mit dem Problem konfrontiert bin und in der Meisterprüfung ist dann noch eventuell so, könnte ja mal sein, dass ich ausbilde und denn, da weiß ich ich es noch nicht ganz genau, warum ich das Lernen soll und häufig ist ja gerade erst, wenn der Anlass kommt, dann kommen die Fragen und die Erfahrung und das ist dann häufig der Aufhänger, wo es sich dann auch lohnt, nachzufragen und.“</p> <p>„Aber ich wollt noch eins sagen. Sagen wir mal, deshalb haben wir ja eigentlich im landwirtschaftlichen Bereich so diese Leittexte entwickelt ne, sagen wir mal, die ja den nicht nur den Lehrling führen sollen in der Bearbeitung eines bestehenden Problems, sondern der soll das ja mit dem Ausbilder machen, verstehen Sie? Insofern wenn das richtig gemacht wird, dann halte ich das für eine gute Methode ja. Sagen wir mal zielgerichtet auszubilden ja, die Beobachtung und die Erledigung</p> |  |  |
|---|--|--|

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>der Arbeit, das Dokumentieren ja und das dann und das Besprechen dann anschließend mit dem Ausbilder. Wenn das so gemacht wird, wie die Zielrichtung ist, dann ne ist das topp ja. Das bezweifle ich natürlich auch ja, dass dann so gemacht wird, der unterschreibt das zwar im Berichtsheft ja, aber das wäre so'ne didaktische Hilfe, so hab ich das immer verstanden ja.“</p> <p>„GP: Das ist kein Problem. Also, sagen wir mal, wir haben ja für jeden Ausbildungsberuf Ausbildungsberater und diese Ausbildungsberater der einzelnen Berufe halten den Kontakt zu den Schulen. Die sind in der Regel einmal – mindestens einmal, mindestens zu Beginn des Ausbildungsjahres – in den Klassen, gehen in die Klassen rein, nehmen sich dann halt eben ein oder bekommen eine Stunde oder von mir aus auch 2 Stunden. Stellen das Berichtsheft vor, sagen etwas über den Ablauf der betrieblichen Ausbildung, ja?“</p> <p>„Und alle Berufsschullehrer oder viele Berufsschullehrer sind in die Prüfungsausschüsse eingebunden als Lehrer, so dass dann, sagen wir mal, die Verbindung, ja auch die Verbindung zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung auch stattfindet.</p>  |  |  |
| <p>I: Wie, meinen Sie, könnten diese Probleme gelöst werden, welche Ansätze haben Sie? Einiges hatten Sie schon gesagt, z. B. rechtzeitige Kontrollen...GP: zunächst muss der Jugendliche den Mut haben, Probleme zu äußern. Oder aber die Eltern. Es ist also wichtig, mit Auszubildenden, Auszubildenden, Arbeitsberatern und Eltern Gespräche zu führen. Wir können erst reagieren, wenn uns die Informationen zugehen. Im Zusammenhang mit der Zwischenprüfung erkennt man schon, wo Probleme liegen und wir können dann ansetzen, als Ausbildungsberater in die Betriebe zu gehen, um herauszufinden, woran es liegen könnte, dass ein Schüler/Auszubildender eine Zwischenprüfung nicht schafft ... z. B. wenn sie im Bereichen Pflanzen sehr gut sind, dann wiederum im Bereich Tiere versagen ... Hier kommt das Berichtsheft zum Tragen, hier kann man schauen, war er nur im Pflanzenbereich eingesetzt“. „GP: Probleme sehe ich vor allen Dingen darin, wenn man mit Auszubildenden Arbeitskräfte ersetzen muss. Wir haben Betriebe, die sehr gut ausbilden, die es als ihre Aufgabe ansehen, auszubilden. Aber wir haben auch Betriebe, die einfach Jugendliche nehmen, um sie dann voll als Arbeitskräfte auszunutzen. I: Ihre Kontrollpflicht hat ja dann eine wesentlich höhere Wertigkeit. GP: das ist richtig, aber auch sehr schwer, da die Jugendlichen dies zum Teil nicht niederschreiben. Für uns ist z. B. ausschlaggebend das Berichtsheft, wenn es um Überstunden geht... wenn man dies aber nicht nachweisen kann, wird es für uns schwer“. „GP: Wäre das Zauberwort für mich, ja. Wir haben veränderte rechtliche</p> | <p>frame-Situationsdefinition mit Tendenz zur restriktionbedingten Situationsdefinition: O/ Q</p> <p>Präferenz mit ausgeprägten Sozial- und Normbezug mit Tendenz zur Präferenz mit ausgeprägtem Restriktionsbezug: S/U</p> <p>Inputbezogene Konzepte</p> <p>Exo-System-Ebene</p> <p>Meso-System-Ebene</p> <p>Mikro-System-Ebene</p> | <p>BerufsbildungsexpertInnen auf Landesebene in MV</p> |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>Rahmenbedingungen. Wir haben die veränderten Jugendlichen, auch das interessiert Ausbilder brennend und die haben auch Interesse daran. Und ich meine, dass man da, man muss ja auch den Leuten nicht zu eng machen, jedes Jahr ein Schein oder so, um Gottes Willen, oder ein Teilnahmeschein. Aber ich fände das sinnvoller. Ich persönlich. Die Auffassung im Hause ist etwas anders, von denen die näher daran arbeiten, die wünschen sich das wieder zurück. Ganz klar, und sagen, einmal müssen die Ausbilder, muss einmal so einen Kurs gemacht haben, um zu wissen, was da auf ihn zukommt und wir auch Ausbildungsordnung umsetzen sollen und wir mit Jugendlichen umgehen sollen. Und was ein Berichtsheft ist und wie das mit der Urlaubsregelung ist und wie man eine Unterweisung macht, also sowohl das pädagogische als auch das rechtliche muss ja in diesem Schein dort zusammengefasst sein. Ich persönlich sehe es, wie gesagt, ein bisschen anders. Ich denke, wie gesagt, der Ermessensspielraum sollte etwas weiter sein und es sollte eine gewisse Regelmäßigkeit an Fortbildungen sein, um seiner Anerkennung als Ausbilder auch nicht zu verlieren“.</p>  |   |   |
| <p>Kein direkter Bezug zu Berichtsheft<br/>         „Das hat bisher in der Landwirtschaft keinen, in Rheinland-Pfalz eine große Rolle gespielt. Es kam jetzt... Durch den Werker bei den Gärtnern kam jetzt auch ----- aus Seiten der Verbände der Wunsch, ----- die jetzt eben auch, machen wir jetzt ja auch, den Helfer in der Landwirtschaft auszubilden, wobei die Motivation dafür kam nicht aus dem Bedarf an billigen Arbeitskräften, sondern sie kam aus – und auch nicht aus dem Wunsch von Lernschwachen, Theoriegeminderte – eine Ausbildung zu machen, sondern die kam aus der Erfahrung, die alle Ausbildungsberufe machen, dass die Auszubildenden grundsätzlich schlechter werden, mehr Schwierigkeiten haben, ihre Berichtshefte zu führen, mehr Schwierigkeiten haben, die Schule vernünftig zu absolvieren. ----- Ja, deswegen kam dann, also auch von Seiten der Schule, kam dann schon mal, oder nicht der Schule, sondern einzelner Lehrer, kam dann so die Frage „Was machen wir mit denen?“ und dann kam eben tatsächlich von Seiten der Verbände, kommt jetzt immer häufiger, die Aussage an uns „Ihr müsst die Schlechten ausgliedern, damit die Guten nicht gehindert werden in ihrem Fortkommen.“. Daraufhin gab es dann mal eben vor einem guten Jahr mal so auch eine Abfrage tatsächlich „Wie ist denn der annähernd so?“, aber auch nur ---- rein, erstmal so eine völlig unrepräsentative Abfrage, „Wie ist denn der Bedarf an solchen Leuten?“ und dann kam erstmal so spontan aus vielen Bereichen die Aussage „Der Bedarf ist eigentlich nicht da.“. Für die Arbeit, die einfachen Arbeiten -- - da kommen immer noch genug Polen – polnische Arbeitskräfte, Saisonarbeits-</p> | <p>Keine Angaben zum Berichtsheft<br/>         Aber allgemein zur Ausbildungsordnung<br/>         Habit- Situationsdefinition mit Tendenz zur restriktionsbedingten Situationsdefinition: N/ Q<br/>         Präferenz mit ausgeprägten Werte- und Wissensbezug mit Tendenz zur Präferenz mit ausgeprägtem Restriktionsbezug: S/U<br/>         Ausbildungsordnung: input- und outputbezogene Konzepte mit Bezug auf die Exo-System-Ebene</p> | <p>Berufsbildungsexperten auf Bundesebene</p> |

|  |                      |                          |
|--|----------------------|--------------------------|
| <p>kräfte – auch die festen Arbeitskräfte gibt es genug polnische Arbeitskräfte. Die großen Milchviehbetriebe, die haben im Moment noch keinen Bedarf an – da kam diese Aussage, die werde ich nie vergessen – „Knechte“ bräuchten sie keine, weil – ---- letztendlich, wenn Arbeiten gemacht werden, dann sind es qualifizierte Tätigkeiten, egal, ob ich melke oder, ob ich ----- Maschinen führe. Ja, Weinbau, Gartenbau war das dann im Prinzip schon und ja, alles das, wo so die Standardarbeiten sind, im Obstbau, Gemüsebau, wie gesagt, die haben dann da die polnischen, sowohl Saisonarbeitskräfte, als auch feste Arbeitskräfte, so dass da dann eigentlich raus kam „Wir brauchen so was nicht.“. Die Gärtner haben ja immer... Die kamen ja, komme auch nach wie vor unter. Die gehen in die Baumärkte und so. ----- Jetzt war halt dann... Es wurde ja jetzt dann der Helfer im Weinbau dann doch auch installiert und ----- ja... Man kann so sagen, in diesen zu gründenden großen Betrieben gibt es vielleicht dann doch Leute.“</p> <p>„Das Problem scheint ja ein bisschen mehr das zu sein, dass in diesen Klassen Leute mit sehr unterschiedlichen, auch Intentionen, in der Lehre zusammen sind. Also die, die eigentlich nicht anderes wollen als die Lehre machen und diejenigen, die die Lehre brauchen, um dann Fachhochschule oder sonstiges zu machen. Die sitzen dann zusammen in einem Kurs.“</p> <p>„Ich mein, natürlich ---- es ist für die Lehrer jetzt eine andere Herausforderung als es früher war und es gibt ein Klientel, gerade in der Landwirtschaft und auch im Weinbau, von Schülern, die wirklich hohe Qualitätsanforderungen stellen, wo also die Lehrer mit glücklich sein müssten. Umgedreht sind eben tatsächlich in den gleichen Klassen die drin, die schwach sind, weil halt eben Landwirtschaft ist, wie es immer auch schon war. Bin ich fest von überzeugt. ---- Da auch die schwächeren Schüler drin sind, die früher... Früher sind die halt mitgezogen worden und es ist nicht so aufgefallen. Ich denke mir mal, auch die Schwächeren waren früher zumindest mal noch mal durch ein bisschen Schubsen noch zumindest bereit, mal ihr Berichtsheft zu führen und ein bisschen was zu lernen. Heute sind die Schwächeren ja doch oft dazu auch nicht mehr... Haben auch niemanden mehr, der sie so richtig schubst, weil sie auch nicht mehr wollen, weil sie auch nicht mehr so – wie soll ich sagen – undankbarer reagieren auf Hilfsangebote.“</p> |                      |                          |
| <p>Kein direkter Bezug zum Berichtsheft I: Aber wenn man die qualitativen Faktoren verändern möchte, müsste man doch erstmal wissen, das da tatsächlich passiert in den Ausbildungsbetrieben. B: Na ja, es müssen aber auch erst mal Kriterien sein, wonach man eine Qualität bestimmen kann. Das heißt also zum Beispiel sind wir jetzt dabei im Unterausschuss der Landwirte zu erarbeiten, welche Prüfungsanfor-</p>  | <p>Keine Angaben</p> | <p>Berufsschullehrer</p> |



|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>derungen werden eigentlich gestellt, homogen gestellt. Das heißt also wir haben (unverständlich) Prüfungsanforderungen, wir haben ja eine Prüfungsordnung, steht da auch drinne, aber es ist ein sehr großes Ungleichgewicht der Prüfungsausschuss auch untereinander, was die für ein Erwartungsbild haben an die Jugendlichen. Und qualitativ hochwertige Ausbildung kann ja eigentlich nur daran festgemacht werden inwieweit der Auszubildende in der Lage ist, eine Prüfung zu bestehen beziehungsweise kann er die Prüfung bestehen? Und dafür wollen wir jetzt grundlegende Kriterien erarbeiten. Das heißt also, was für Fähigkeiten muss der mitbringen? Also nicht nur das reine fachliche Wissen, sondern auch was für Fähigkeiten sind Voraussetzungen dafür, um die Prüfung zu bestehen. Und daran hängt natürlich auch die betriebliche Ausbildung. Das wird auch (unverständlich) weil das Berichtsheft neuerdings einen anderen Stellenwert hat. Das ist laut neuer Ausbildungsverordnung so. Könnte ich dir auch noch mal (unverständlich). Habe ich heute gekriegt und da ist das jetzt nur noch ein schriftlicher Ausbildungsnachweis, der auch wirklich als Ausbildungsnachweis geführt wird im Hinblick auf die Tätigkeiten, die im Betrieb stattgefunden haben oder eben auch an der Schule, um zu überprüfen, ob der überhaupt zulassungsfähig ist zu einer Prüfung, wenn der also den ganzen Tag nur weiß ich Kies gefahren hat und das jahrelang. Dann ist er eigentlich nicht zulassungsfähig, weil also die anderen Ausbildungsinhalte gar nicht vermittelt worden sind. Und daran arbeiten wir zurzeit da Kriterien zur Erfüllung dieser Sachen. Wo ist jetzt der Punkt, dass wir jemanden zulassen oder nicht zulassen zur Prüfung. I: Und da muss die Prüfungsordnung geändert werden. I: Genau.“ „I: Und da muss die Prüfungsordnung geändert werden. B: Na entsprechend der Prüfungsordnung. Die können wir nicht ändern, weil die sind noch über unserem Gremium letztendlich. Aber wie kriegt man das im Rahmen dieser Prüfungsordnung so hin, dass die Betriebe auch eine Möglichkeit haben, ihre Qualität zu überprüfen. Und wenn das durchgezogen werden kann, dass man eben sagt, der Auszubildende kann nicht zugelassen werden, wobei das gar nicht geht, das haben wir heute festgestellt. Das ist rechtlich nicht möglich, wenn der Auszubildende sich anmeldet, müssen wir ihn zulassen. Der Betrieb darf auch nicht sagen ich lass den nicht zu. Es sei denn, er hat die Voraussetzungen nicht erfüllt und das wäre dann eben er hat das Berichtsheft gar nicht geführt oder er hat zu viele Fehlzeiten“.</p> |  |   |
| <p>B.: eigentlich können sie sich ja nur an uns wenden, weil wir ja die zuständige Stelle für die Beratung der Ausbildungsbetriebe sind. Hilfen bieten wir an, in dem wir einmal jährlich Ausbildungskonferenzen durchführen und dort ganz gezielte Themen anbieten, die von Jahr zu Jahr wechseln; wir machen immer eine Auswer-</p>  | <p>Restriktionsbedingte Situationsdefinition<br/>Q<br/>Präferenzen mit ausgeprägtem Restriktionsbezug mit Tendenz zum ausgeprägtem</p> | <p>AusbildungsberaterIn Bo<br/>35 Jahre, weiblich, seit 15 Jahren Ausbildungsberaterin für Landwirte u.a.</p> |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>tung des vorangegangenen Prüfungsjahres; Schwerpunkte aus den Prüfungsarbeiten darstellen – wir behandeln die unterschiedlichsten Themen abwechselnd, wie z. B. das Berichtsheft oder die Leistungsbewertung, den Prüfungsablauf (um Betriebe und Ausbilder dazu zu befähigen, auf solche Dinge auch zu achten).</p> <p>- Anerkennung von Ausbildungsbetrieben, - Beratung von Auszubildenden, Ausbildern, Eltern, Lehrern vor Ausbildung zum Prüfungsgeschehn, - Berichtsheftkontrolle, - Vorbereitung, Durchführung der Prüfung in allen vorgenannten Berufen, - Organisation von Veranstaltungen wie Ausbildungskonferenzen, Berufsabschlussfeier, - diverse Verwaltungsarbeit, - Entwerfen von Hilfs- und Ordnungsmitteln als Grundlage für die Arbeit in den Prüfungsausschüssen, - Erstellung von Aufgabenkatalogen für die Prüfungen – und bestimmt noch mehr. Organisieren von überbetriebliche Ausbildung; Rückmeldung über Qualität zusammenfassen und auswerten. Manchmal auch Werbung von neuen Ausbildungsbetrieben</p>   | <p>Sozial- und Normbezug: U/S</p> <p>Systemorientierung B<br/>Input- und outputbezogene Konzepte<br/>Exo-System-Ebene<br/>Meso-System-Ebene<br/>Mikro-System-Ebene</p>  |   |
| <p>K.: Bei massiven Problemen sind es oft die Eltern, die an mich herantreten und berichten, dass es nicht so läuft, wie es sollte. Zunächst vereinbart man einen gemeinsamen Gesprächstermin, schaut, wie ist der Stand der Ausbildung, was kann der Azubi bis zum Tag X und wie soll die weitere Ausbildung gestaltet werden, um Defizite zu minimieren bis beseitigen. Mit dem Ausbildungsbetrieb gemeinsam wird nach Wegen gesucht. Der Azubi wird intensiver begleitet. Nach einer gewissen Zeit werden Kontrollen durchgeführt oder man lässt sich das Berichtsheft des Azubis zeigen, um feststellen zu können, ob es besser geworden ist. Einmal mehr das Gespräch mit dem Azubi suchen, nachfragen, ob es jetzt gut läuft usw. Meistens hört man schon heraus, wenn die Azubis dann antworten, wie „nö, hat nur vier Wochen genutzt, jetzt bin ich schon wieder nur beim Melken.“ – dann macht man erneut einen Termin und führt Gespräche. Es ist immer ganz schwierig, solche Sachen auch wirklich durchzusetzen. Man kann eben nur „dudu“ machen, ihm klar-machen, dass er sich an gesetzliche Grundlagen zu halten hat – aber bis es soweit kommt, dass einem Ausbildungsbetrieb die Ausbildungsanerkennung entzogen wird, das ist ein langer Weg. Da müssen dann schon gravierende gesetzliche Verstöße vorliegen. Das wäre dann eben die Konsequenz, dass man mit Ordnungsgeldstrafen arbeiten kann – wir natürlich nicht, das geht übers Ministerium. Aber bis jetzt haben wir das noch nicht angewandt. Aber das wären die disziplinarischen Maßnahmen. Das große Ziel ist ja letztendlich, dass unsere jungen Leute gut ausgebildet werden und wir auch Ausbildungsplätze haben und eine gute Zusammenarbeit da ist.</p> <p>K.: Probleme sehe ich darin, dass der verantwortliche Ausbilder in der Produktion</p> | <p>Restriktionsbedingte Situationsdefinition<br/>Q<br/>Präferenzen mit ausgeprägtem Restriktionsbezug mit Tendenz zum ausgeprägtem Sozial- und Normbezug: U/S</p> <p>Systemorientierung B<br/>Pragmatismus –Institutionalismus-<br/>Syndrom E mit Tendenz zur autobiographischen Idealisierung J<br/>Input- und outputbezogene Konzepte<br/>Exo-System-Ebene<br/>Meso-System-Ebene<br/>Mikro-System-Ebene</p> | <p>AusbildungsberaterIn Ke<br/>45 bis 55 Jahre, weiblich, seit gut 10 Jahren Ausbildungsberaterin für Landwirte u.a.<br/>Schon in der DDR als Ausbilderin tätig gewesen</p> |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>manchmal Geschäftsführer, manchmal Abteilungsleiter ist – besonders in großen Unternehmen der Tierproduktion oder den Bereich der Pflanzenproduktion leitet oder durch seine Stellung nicht täglich anwesend ist, weil noch Zweitbetriebe zu betreuen sind und die Zeit, die eigentlich für einen Azubi vorhanden sein muss, immer schmaler wird. Z. B. hatte ich gestern eine Einweisung in die Berichtsführung bei Tierwirten gemacht und da sagt mir eine Azubine, sie hätte ihren Ausbilder noch nicht einmal kennen gelernt. Da mache ich mir natürlich einen Vermerk (Betriebsbesuch – was ist da los?) Es kommen Azubis zu mir und erzählen, es fehle die Zeit für eine vernünftige Anleitung. Ich kenne es noch aus meiner Zeit als Ausbilder zu DDR-Zeiten, da hatte man seine Lehreinweisungen für Azubis. Wir nahmen uns Zeit. Genau das vermiss ich heute. Keiner nimmt sich mehr Zeit für die Auszubildenden. Sie werden voll eingesetzt und ein Azubi, der z. B. zum ersten Mal eine Maschine bedient, macht dann schon mal Fehler. Oder der Lehrmeister kommt erst spät zum Azubi und muss diverse Fehler feststellen, wenn z. B. die Schneiden einer Maschine zu tief eingestellt sind ... dann heißt es: Was machst du denn hier? Der junge Mensch ist enttäuscht, wird evtl. angezählt – aber ihm hat es vorher keiner richtig gezeigt.</p> |  |  |
|--|--|--|

## **Selbständigkeitserklärung**

Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Titel:  
„Rezeption von normativen Vorgaben im Gegenstandsbereich landwirtschaftlicher  
Berufsbildung aus system- und akteurstheoretischer Perspektive“ selbstständig und  
ohne unerlaubte Hilfe angefertigt habe.

Ich versichere, dass ich ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfen in Anspruch  
genommen habe.

Schlemmin, den 27.04.2012

Dorit Sorge

## **Wissenschaftlicher Lebenslauf - Curriculum Vitae**

### **Persönliche Daten**

- Dorit Sorge  
geboren am 12. Dezember 1962 in Bad Saarow- Pieskow  
wohnhafte: Hauptstraße 2 in 18320 Schlemmin  
Nationalität: Deutsch

### **Bildungsgang**

- 1988-1992 Studium an der Ingenieur-Fachschule für Gartenbau Christian Reichardt in Erfurt, Gartenbauingenieur Fachrichtung Landschaftspflege,  
Thema der Abschlussarbeit: Darstellung des Gesamtüberblicks über das Landschaftsbild der Ortslage unter Berücksichtigung der angrenzenden Biotope und Erarbeitung einer Konzeption zur weiteren Entwicklung der landschaftstypischen Vegetation am Beispiel der Gemeinde Born“.  
Abschluss als Gartenbauingenieur Fachrichtung Landschaftspflege
- 1999-2000 Zusatzstudium „Umwelt und Bildung“ an der Universität Rostock  
Thema der Abschlussarbeit: Vortrag zur vergleichenden Betrachtung verschiedener Böschungssicherungsvarianten an gefährdeten Gewässerabschnitten innerhalb der Ortslage Prerow/ Darß unter Berücksichtigung sowohl ökologischer als auch ökonomischer Erfordernisse“. Gesamtnote: sehr gut
- 2000 Nachgraduierung zum Diplom-Gartenbauingenieur FH , Fachrichtung Landschaftspflege
- 2004 -2006 Masterstudium an der Universität Rostock, Agrar- und Umweltwissenschaftliche Fakultät  
Thema der Abschlussarbeit: „Evaluation der landwirtschaftlichen betrieblichen Ausbildung in Mecklenburg-Vorpommern“.  
Februar 2006 Abschluss als M.A. sc. agr.
- Seit SS 2006 Doktorandin an der Agrar- und Umweltwissenschaftlichen Fakultät der Universität Rostock; Arbeitstitel: „Berufsordnungsmittel landwirtschaftlicher Ausbildung - Verständnis und Einfluss auf die Qualität betrieblicher landwirtschaftlicher Ausbildung in Mecklenburg- Vorpommern“

### **Beruflicher Werdegang**

- 1992 bis 2003 und seit 2004 bis September 2011 Dozentin/ Lehrkraft an Bildungseinrichtungen des Landes Mecklenburg- Vorpommern
- 2003 -2004 Lehrerin an der Berufsschule für „Sonderpädagogische Aufgabenstellung“ in Rostock
- 2008 und 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Herausforderungen an das landwirtschaftliche Ausbildungssystem und Ausbildungswirklichkeit“
- Seit WS 2009/10 Lehrbeauftragte und Mentorin am Lehrstuhl für Kommunikationswissenschaften der Universität Rostock

- Seit Oktober 2011 Qualitätsbeauftragte der Mathematisch- Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Rostock am Zentrum für Qualitätssicherung der Universität Rostock

### **Vorträge**

- Vortrag auf der Jahresabschlusstagung des Bauernverbandes „Qualitätsaspekte beruflicher Ausbildung im Agrarbereich“ (November 2007)
- Vortrag zum Doktorandenkolloquium an der Agrar- und Umweltwissenschaftlichen Fakultät der Universität Rostock zur Qualität landwirtschaftlicher Ausbildung im Land Mecklenburg- Vorpommern (WS 2008/09)
- Vortrag im Rahmen des Agrarsoziologen -Symposiums in Bonn zum Thema „Reformierte landwirtschaftliche Ausbildung- wie nehmen dies Ausbilder wahr?“ (November 2009)

### **Forschung**

- „Herausforderungen an das landwirtschaftliche Ausbildungssystem und Ausbildungswirklichkeit“ (Drittmittelprojekt gefördert durch die Landwirtschaftliche Rentenbank)
- Redundanz und Differenz in kommunikativen Räumen (Forschungsprojekt am Lehrstuhl für Kommunikationswissenschaft)
- Beantragte Forschungsprojekte: „Messbarkeit von Einflussfaktoren der Kompetenzen in der beruflichen Ausbildung im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung“ März 2011 am Bundesministerium für Bildung und Forschung; „Berufliche Bildung und die Nachhaltigkeit landwirtschaftlicher Produktion in regionalen Netzwerken“ März 2010 am Bundesministerium für Bildung und Forschung

### **Publikationen**

- Sorge, Dorit/Sucharowski, Wolfgang (2010): Reformierte landwirtschaftliche Ausbildung - wie nehmen dies Ausbilder wahr? Eine Studie am Beispiel des Landes Mecklenburg-Vorpommern. In: Helmle, Simone (Hrsg): Selbst- und Fremdwahrnehmung in der Landwirtschaft. Markgraf Publishers: Weikheim (pp 11-126)
- Sorge, Dorit (2010): Berufsordnungsmittel und Ausbildungswirklichkeit- Konvergenz oder Divergenz? In: B&B agrar (3). AID: Bonn. (pp21-25).
- Sorge, Dorit; Posselt, Stefan; Hinz, Franziska; Sander, Romy (2010): Ausbildungsordnungen und Ausbildungswirklichkeit in landwirtschaftlichen Betrieben von Mecklenburg-Vorpommern. Eine Pilotuntersuchung. Ergebnisse der Arbeitsgruppen der Vorlesung »Einführung in die Kommunikationswissenschaft« im WS 2009/10, Teil 1. In: Buttkewitz/Donick/Schwelgengräber: Wissenschaft in progress 2.10.; 7. Ausgabe, 3. Jahrgang. [http://wissenschaft-in-progress.de/files/wissenschaft-in-progress\\_2.10.pdf](http://wissenschaft-in-progress.de/files/wissenschaft-in-progress_2.10.pdf)
- Sorge, Dorit/Sucharowski, Wolfgang (2012): Interaktion Mensch-Verordnung am Beispiel landwirtschaftlicher Berufsausbildung. LITT-Verlag (noch unveröffentlicht)

Aus der Professur für Landwirtschaftliche Betriebslehre und Management  
der Agrar- und Umweltwissenschaftlichen Fakultät

Thesen der Dissertation

# Rezeption von normativen Vorgaben im Gegenstandsbe- reich landwirtschaftlicher Berufsbildung aus system- und akteurstheoretischer Perspektive

zur Erlangung des akademischen Grades  
Doktor der Agrarwissenschaften (doctor agriculturae)  
an der Agrar- und Umweltwissenschaftlichen Fakultät  
der Universität Rostock

vorgelegt von  
Dorit Sorge, geb. am 12. Dezember 1962  
aus Schlemmin

Rostock, den 27.04.2012

## **Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit**

1. In Anbetracht des demographischen Wandels und dem damit einhergehenden Fachkräftemangel kommt der Qualität beruflicher Ausbildung eine noch größere Bedeutung als bisher zu. Dies betrifft auch den Agrarbereich und die landwirtschaftliche Ausbildung in Mecklenburg- Vorpommern. Das Humankapital landwirtschaftlicher Betriebe lässt sich durch Investitionen in die Ausbildungsqualität nachhaltig steigern. „Berufliche Handlungsfähigkeit“ als Zielstellung beruflicher Ausbildung wird in den Ausbildungsordnungen explizit benannt.
2. Nach dem Verständnis der zuständigen staatlichen Bildungseinrichtungen soll Ausbildungsqualität offensichtlich allein durch inputorientierte Steuerungsmaßnahmen, wie beispielsweise Ausbildungsordnungen gewährleistet werden. Diese stellen einen Orientierungs- und Steuerungsrahmen für die Bedingungen, den Ausbildungsprozess und das Ausbildungsergebnis betrieblicher Ausbildung dar und müssen auch den zukünftigen Anforderungen des Wirtschaftssystems genügen. Sicherung und Verbesserung von Ausbildungsqualität müssen demnach über Neuregelungen oder Novellierungen von Inhalten der Ausbildungsordnung erfolgen. Ihnen inhärent sind aktuelle bildungspolitische und bildungswissenschaftliche Konzepte der Gesellschaft
3. Die staatlichen Instanzen scheinen von einem Kommunikationsmodell auszugehen, welches die Inhalte der Ausbildungsordnung und ihnen immanente Bedeutungszuweisungen linear und wiederholt auf das jeweilige Handlungsfeld der Akteure transferiert und unmittelbar in „Auftragshandeln“ umsetzt. Die schriftlich niedergelegten Ausbildungsinhalte existieren bei diesem Verständnis dann unabhängig von den Kontexten, dem Wissen der Kommunikationspartner, dem kulturellen und sozialen Hintergrund und den spezifischen Handlungssituationen.
4. Gegenüber dieser Auffassung geht der aktuelle Forschungsstand allerdings davon aus, dass die durch Modifizierung oder Neuordnungen von Gesetzen und Verordnungen beabsichtigten Innovationen in Lehre und Ausbildung von den Adressaten nur unzureichend umgesetzt werden. Dies wird zum einen als „Unvermögen“ und „Verweigerung“, zum anderen aber auch auf das Verfolgen individueller Strategien zurückgeführt. Eine Verknüpfung von gesellschaftlichen, betrieblichen und situativen Rahmenbedingungen mit individuellen Dispositionen zur Erklärung dieses Phänomens findet derzeit nur unzureichend statt. Eigene Voruntersuchungen gehen von bestimmten „Lesarten“ von Ausbildungsordnungen aus, die sich im Handeln von Akteuren dokumentieren lassen. Diese werden auf ihre unterschiedliche Wahrnehmung und Verständnis zurückgeführt.
5. Die Zielsetzung der Forschungsarbeit wird darin gesehen, Erklärungen für das Akteurshandeln auf ihrer spezifischen Handlungsebene zu finden, zu diskutieren und ihre Wertigkeit in Bezug auf Gesetzeswirkungen näher zu bestimmen. Damit sollen Prognosen darüber möglich sein, in welchen Handlungskontexten welcher Umgang mit Berufsordnungsmitteln erfolgt. Und dies soll gleichzeitig konzeptionelle Schwächen von Ausbildungsordnungen selbst und verfahrenstechnische Defizite ihrer Entstehung sichtbar machen.



### Methodische Vorgehensweise der Arbeit

6. Zur Exploration der Fragestellungen wird ein vorhandenes bildungswissenschaftliches Modell- das Mehr-Ebenen-Modell- um soziologische Komponenten erweitert. Dies erlaubt durch eine Verknüpfung von gesellschaftlichen und situativen Kontexten mit individuellen Dispositionen zu Fragen zum Erklärungshintergrund des Wahrnehmens, Entscheidens und Handelns eine Schwerpunktsetzung vorzunehmen. Unter Zuhilfenahme von inhaltsanalytische Verfahren, die durch kohärenzprüfende Methoden unterstützt und erweitert werden, sollen Aussagekraft, Reichweite und Grenzen des Modells überprüft werden.

### Aussagen der Arbeit und wissenschaftliche Wertung der Ergebnisse

7. Mit dem hier entwickelten Mehr-Ebenen-Habitus-Modell wird eine handhabbare Systematik geschaffen, um die vielfältigen Details des Systems landwirtschaftlicher Berufsbildung in einen übersichtlichen Zusammenhang zu bringen. Dadurch kann sichtbar gemacht werden, dass die Verordnungsinhalte und somit die Intentionen und Zugriffe der „Verordnungsmacher“ sich auf unterschiedliche Kontexte des Gesamtsystems beziehen.
8. Es kann weiterhin aufgezeigt werden, dass die Akteure ihre spezifische eigene Ebene als primäre Bezugsebene für die Rezeption von Berufsordnungsmittel sehen und sich ihre systemische und habituelle Verortung und ihre unterschiedlichen Kontextzugriffe als wesentlich für ihr Entscheidungsverhalten erweisen. Somit wird erkennbar, WAS bzw. WELCHE Inhalte (Konzepte) überhaupt wahrgenommen werden und für den Akteur auf ihrer jeweiligen Ebene Relevanz besitzen.
9. Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass das Handeln der untersuchten Akteure durch individuelle Situationsdefinitionen und eine Handlungstheorie als „individueller Effekt“ erklärt werden kann. Gleichzeitig kann aber auch aufgezeigt werden, dass dies nicht immer so sein muss. Sondern dass definierte Akteursgruppen zu anderen als den erwarteten Entscheidungen und Handlungen kommen, dass ihr Handeln variabel, innovativ und kreativ sein kann und dass zwischen den Akteursgruppen selber Divergenzen als auch Konvergenzen ausmachen sind.
10. Für jedes Subsystem und auf jeder Systemebene gelten eigene „Filterregeln“ der Rezeption. Die Rezeption der Verordnungsinhalte, das Entscheidungsverhalten der Akteure und ihre sozialen Praktiken **müssen** daher von hoher Variabilität sein. Denn es handelt sich dann nämlich nicht mehr nur um so genannte „Übersetzungsfehler“, die vielleicht durch modifizierte Verordnungen, Durchführungsbestimmungen und Erläuterungen zu verhindern wären, sondern um systemimmanente „Brüche“, deren Bedeutung hier erst einmal im „Erkennen“ derselben liegt. So scheint das Entscheidungsverhalten definierter Akteursgruppen in ihrem Handlungsfeld aber auch gleichzeitig prognostizierbar zu sein.

## **Allgemeine Bedeutung der Ergebnisse**

11. Das hier zu Grunde liegende system-und akteurstheoretische Mehr-Ebenen-Habitus-Modell landwirtschaftlicher Berufsbildung hat sich bewährt. Es kann somit als ein wichtiges Instrument verstanden werden, auf Fragen zum Erklärungshintergrund des Entscheidens und Handelns seiner Akteure Antworten zu liefern bzw. zumindest Hinweise auf mögliche Entscheidungs- und Handlungsoptionen geben zu können. Somit liegt seine Bedeutung zuerst einmal darin, es als einen programmatischen Rahmen für Forschungsfragen im bildungswissenschaftlichen, bildungsökonomischen, bildungspolitischen und sozialwissenschaftlichen Bereich sowie für die Systemsteuerung nicht nur des landwirtschaftlichen Berufsbildungssystems zu nutzen.
12. Da diese Forschungsarbeit als explorative Forschung verstanden wird, sollten ihre Aussagen in weiterreichenden Untersuchungen verifiziert werden. Es gilt, soziologische, berufswissenschaftliche oder berufspädagogische Teilfragen abzuleiten und ein Forschungsdesign zu begründen. Die Forschung muss Werkzeuge entwickeln, die es ermöglichen, auf Grund dieser Erkenntnisse wiederum Rückwirkungen auf Ordnungsmittel zu erreichen. Werkzeuge wie Fragebögen, Leitfadeninterviews und Tests, wie sie bisher genutzt werden, sollten zukünftig über das hinausgehen, was bisher praktiziert wird- nämlich Evaluationen von Ordnungsmitteln und ihrer Rezeption durch Betroffene vorzunehmen, ohne Kenntnisse der Kontexte, der Situationsdefinitionen und der sich daraus ergebenden Handlungsoptionen der betroffenen Akteure.